

Kuviksessa pitää kaikkien voida onnistua ja kokea, että pärrää

Opettajien pedagogisia ratkaisuja ja opetuksen eriyttämistä

Anna-Maria Huovinen
Pro gradu -tutkielma
Kuvataidekasvatus
Taiteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
2023

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Kuviksessa pitää kaikkien voida onnistua ja kokea, että pärjää - Opettajien pedagogisia ratkaisuja ja opetuksen eriyttämistä

Anna-Maria Huovinen

Kuvataidekasvatus

Pro gradu -tutkielma, sivumäärä 100 + 3 (Liitteet)

Kevät 2023

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani lähtökohtana on ollut mielenkiinto ymmärtää kuvataidetta opettavien opettajien keinoja kohdata oppimisen tukea tarvitsevia oppilaita kuvataiteen oppitunneilla. Tutkielmani sijoittuu kuvataidekasvatukseen ja erityispedagogiikan kentälle. Käsittelen tutkielmassani oppimisen tukea perusopetuksessa, kuvataidetunneilla ilmeneviä oppilaiden tuen tarpeita sekä tukea tarvitsevia oppilaita taiteen kentällä.

Tutkielmani on toteutettu strukturoidulla haastattelulomakkeella, jossa tutkimukseen osallistuneet opettajat vastasivat avoimiin kysymyksiin koskien heidän kuvataidetunneilansa käyttämiä opetuksen eriyttämisen sekä oppimisen tukemisen keinoja. Tutkimukseen vastanneita opettajia tavoitettiin Facebookin kuvataideopettajille suunnatun Kuvista -ryhmän sekä tutkijan aiempien työkontaktien kautta. Kyselyyn vastasi kuvataiteen aineenopettajia, erityisopettajia ja luokanopettajia, jotka kaikki toivat oman hieman erilaisen näkökulmansa kuvataiteen opettamiseen.

Tutkielmani tulokset jakautuivat viiteen eri teemaan, jotka kuvaavat opettajien pedagogisia ratkaisuja ja opetuksen eriyttämistä kuvataiteen oppitunneilla. Tutkielmani toi esiin, että kaikki kyselyyn vastanneet opettajat pyrkivät tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa järjestämään selkeitä, ehyitä ja strukturoituja oppimiskokonaisuuksia, joissa mahdollistetaan jokaisen oppilaan onnistuminen sekä positiiviset oppimiskokemukset, tuen tarpeista huolimatta. Kyselyyn vastanneet opettajat pyrkivät tukemaan oppilaan sosiaalisia taitoja ja sosiaalista asemaa omassa ryhmässä ja yhteisössään, ja pyrkivät tarjoamaan oppilailleen mahdollisuuksia vaikuttaa heidän ympäristöönsä. Tutkielmani tarjoaa katsojalle erilaisille kuvataiteen oppitunneille ja niillä esiintyviin oppimisen tuen muotoihin. Tutkielmani kokonaisuutena tuo esiin niitä opetuksen osa-alueita, joita kuvataidetta opettavan opettajan on hallittava kohdatessaan tukea tarvitsevia oppilaita.

Avainsanat: Kuvataidekasvatus, eriyttäminen, oppimisvaikeudet, moniaistisuus

University of Lapland, Faculty of Arts

In art lessons everyone must be able to succeed and feel that they can - Teachers pedagogical solutions and differentiation of teaching

Anna-Maria Huovinen

Art education

Master's thesis, number of pages 100 + 3 (attachments)

Spring 2023

Summary:

The starting point of my Master's thesis has been the interest to understand educational methods and differentiation that art teachers do when it comes to teaching students that need support in learning and school attendance. My master's thesis is in the field of art education and special education. In my thesis I discuss differentiation of teaching in basic education, different kind of special educational needs of students that teachers may face in the art class and students who need support in the field of art in general.

My thesis was carried out by using a structured interview form, where the teachers who participated in the research answered open-ended questions regarding the methods of differentiation, teaching aids and educational methods used in their art classes. The teachers who responded to the study were contacted through a Facebook group aimed for art teachers called Kuvista, and through researcher's previous work contacts. The survey was answered by art teachers, class teachers and special education teachers who teach art as a part of their everyday work. Teachers from different work environments all brought their own perspective to teaching art for students that need support in their schoolwork.

The results of my master's thesis are divided into five different themes, which describe teachers' pedagogical solutions and the differentiation of teaching in art lessons. My thesis brought out that all the teachers who responded to the survey try to organize clear, complete, and structured lessons, in which the students can succeed and gain positive learning experiences from their own starting points. The teachers who responded to the survey strive to support the student's social skills and social status in their own group and community. The teachers also try to provide their students opportunities to influence their environment. My thesis provides an overview of different kind of art lessons for students who need different forms of support and differentiation in schoolwork. My thesis also brings out the skills that art teacher must master to support all kind of students that may enter in their art classes.

Keywords: Art education, differentiation, learning difficulties, multisensory experience

Sisällys

| | |
|--|-----|
| 1. Johdanto..... | 4 |
| 2. Oppimisen tukeminen..... | 6 |
| 2.1 Tuen eri muodot perusopetuksessa | 7 |
| 2.2 Oppimisympäristön mukauttaminen..... | 12 |
| 2.3 Oppimateriaalin mukauttaminen..... | 16 |
| 3. Erilaiset oppijat..... | 21 |
| 3.1 Neuropsykiatriset häiriöt..... | 22 |
| 3.1.1 Opetuksen strukturointi | 30 |
| 3.2 Oppimisvaikeudet | 36 |
| 3.3 Sosiaaliset tilanteet ja kommunikaatio..... | 39 |
| 3.4 Motoriset haasteet | 46 |
| 4. Erilaiset oppijat kuvataideopetuksessa | 48 |
| 4.1 Erityistä tukea tarvitsevat taiteen kentällä | 48 |
| 4.2. Kuvataiteen moniaistisuus | 54 |
| 4.3 Kuvan tulkinnan haasteet ja mahdollisuudet erilaisten oppijoiden kanssa..... | 62 |
| 5. Tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja tutkimuksen toteutus..... | 66 |
| 6. Aineiston analyysi | 70 |
| 6.1 Tavoitteiden asettelu kuvataiteen opetuksessa..... | 70 |
| 6.2 Moniaistisuuden mahdollisuudet kuvataiteen opetuksessa..... | 73 |
| 6.3 Monipuoliset strukturoinnin keinot | 78 |
| 6.4 Yhteisöllisyys ja sosiaalisuus..... | 83 |
| 6.5 Vapaus valita ja mahdollisuus onnistua..... | 87 |
| 6.6 Tutkimuksen tulokset..... | 93 |
| 7. Pohdinta..... | 97 |
| Lähteet | 100 |
| Liitteet | |

1. Johdanto

Kuvataideopettaja kohtaa työssään yhä enemmän erilaisia oppijoita ja kuvataiteen luokassa näkyy monenlainen oppimisen tuen tarve. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen erityiskouluihin, sekä pienryhmien ja erityisluokkien määrä on vähentynyt ja oppilaiden mahdollisuudet opiskella yleisopetuksen ryhmissä omassa lähikoulussaan ovat lisääntyneet. (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 13–14). Samaan aikaan luokkien oppilasryhmien heterogeenisyys on lisääntynyt, kuten myös erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden määrä (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2017, s. 7). Aiempien tutkimusten mukaan opettajat suhtautuvat lähikouluperiaatteeseen myönteisesti, mutta samaan aikaan useat opettajat eivät tunne olevansa valmiita vastaamaan inklusion tuomiin haasteisiin ja moninaisuuden kohtaaminen voi olla haastavaa. (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 15).

Koulunkäyntiin ja oppimisen tukea tarvitsevia oppilaita on mahdotonta lokeroida tai niputtaa yhdeksi homogeeniseksi ryhmäksi. Oppimisen tukea tarvitsevista oppilaista puhuttaessa voidaan tarkoittaa niin liikunta- ja aistivammaisia, eri tavoin kehitysvammaisia oppilaita, tai oppilaita, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia tai sosiaalisen kanssakäymisen haasteita. Yksi merkittävimmistä oppilaan toimintakykyyn ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä ovat erilaiset psykiatriset ja neuropsykiatriset häiriöt (Parikka ym., 2017, s. 7). Erilaisia oppimisen tuen tarpeita on siis yhtä monta erilaista kuin on oppijoitakin. Oppilaan oppimisprosessin yksilöllinen tukeminen tarkoittaa lyhyesti sanottuna toimenpiteitä ja pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla oppilaan henkilökohtaiseen tuen tarpeeseen vastataan (Jylhä, 2007, s. 203). Pedagogisille ratkaisuille on usein tarvetta myös kuvataiteen oppituntien osalta. Erilaisia pedagogisia ratkaisuja oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen täytyy siis ”opettajan työkalupakista” löytyä monipuolisesti, jotta opettaja pystyy vastaamaan moninaisiin tuen tarpeisiin.

Oma työhistoriani on suurin motivaatio tämän tutkielman aiheen valintaan. Olen työskennellyt tukea tarvitsevien lasten ja nuorten parissa niin erilaisissa vapaa-ajan toimituksissa kuin

kouluympäristössä, ja myös yliopisto-opintojen aikaiset opetusharjoittelupaikat ovat tarjonneet mahdollisuuksia työskennellä hyvin moninaisten oppilasryhmien kanssa. Aiempi työni erityiskoululla koulunkäynninohjaajana, sekä myöhemmin myös tuntiopettajana, on näyttänyt hieman toisenlaisen kuvataiteen maailman, jossa kuvataide toimii osana toiminta-alueittaista opetusta tukien oppilaan yksilöllisiä kehitys- ja oppimistavoitteita. Eriytyiset pedagogiset järjestelyt ja erilaiset monipuoliset ratkaisut kuvataiteen oppituntien toteuttamiseksi ja taiteen tekemisen mahdollistamiseksi jokaiselle oppijalle ovat saaneet minut näkemään kuvataiteen mahdollisuudet myös oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen, itsensä ilmaisun ja toimijuuden tukemiseen.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin kuvataidetta opettavien opettajien käytännön keinoja tukea erilaisia oppijoita kuvataiteen tunneilla. Kuvataidetta voi opettaa eri koulutustasolta omaavia opettajia kuten kuvataiteen aineenopettajat, luokanopettajat, pienryhmien opettajat ja erityisopettajat. Pro gradu -tutkielmani tavoitteena onkin jakaa erilaisten oppijoiden parissa työskentelevien erilaisten opettajien ammattitaitoa ja käytänteitä, joita he käyttävät kuvataiteen oppitunneilla. Erityispedagoginen osaaminen tai kuvataideopettajien tietämys taiteen kentästä voivat tuoda erilaisia näkökulmia kuvataiteen opettamiseen, sekä erilaisia keinoja tukea oppilasta. Ajatukseni on, että pro gradu -tutkielmani toimisi eräänlaisena kurkistuksena erilaisille kuvataiteen tunneille, ja jakaisi opettajille vinkkejä opetukseen suunnitteluun erilaisille ryhmille ja oppilaille. Tutkimuskysymykseni muotoutui seuraavanlaiseksi: Millaisia pedagogisia ratkaisuja ja opetuksen eriyttämistä opettajat tekevät kuvataiteen oppitunneilla?

2. Oppimisen tukeminen

Kuvataideopettajan ammatilliseen osaamiseen kuuluu opetuksen saavutettavuudesta ja tarvittavasta oppimisen tuesta huolehtiminen. Jokainen oppilas on oikeutettu saamaan tarvitsemaansa oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Tukea suunnitellessa painopisteet ovat tuen oikea-aikaisuudessa, ennaltaehkäisevässä otteessa ja varhaisen tuen muodoissa (Parikka ym., 2017, s. 8). Oppilasta palvelevan tuen järjestäminen edellyttää oppilaan henkilökohtaisiin toiminnan haasteisiin ja tuen tarpeeseen perehtymistä (Haveri & Lilja, 2022, s. 51). Oppilaan henkilökohtaisen opetuksen suunnittelu lähtee aina oppilaan valmiuksista ja hänen tarpeistaan opetuksen suhteen. Jotta lapsen opetuksesta tulisi monipuolisesti lapsen kehitystä tukeva ja oppimisintoa lisäävä, oppimisen tavoitteita olisi hyvä olla samanaikaisesti harjoiteltavana lapsen kehityksen eri osa-alueilta; esimerkiksi sosiaalisia- ja kielellisiä taitoja, omatoimisuutta edistäviä taitoja sekä kognitiivisia ja motorisia taitoja. (Kerola, 2001, s. 69). Opetuksen kulmakiviä ovat kokemalla oppiminen, monikanavaisuus, strukturoitu eteneminen ja kokonaisopetuksen soveltaminen (Kerola, 2001, s. 101).

Oli oppilaan tuen tarpeet minkälaisia tahansa, on positiivisen oppimisilmapiirin luominen ja oppilaan positiivisen minäkuvan vahvistaminen tärkeää. Kun oppilas saa positiivisia kokemuksia oppimisesta ja oppimistilanteista, vahvistuu positiivinen mielikuva itsestä oppijana (Parikka ym., 2017, s. 18–19). Myös oppilaan omia vahvuusalueita voidaan hyödyntää opetuksessa ja siten luoda oppijalle onnistumisen kokemuksia, joilla on vaikutusta minäkuvan myönteiselle kehittymiselle (Jylhä, 2007, s. 204; Opetushallitus, 2014, s. 268). Onnistumisen kokemukset voi vaikuttaa myös muiden oppijoiden asennoitumiseen tukea tarvitsevaa oppilasta kohtaan (Jylhä, 2007, s. 204). Myös yhdessä tekeminen, yhteisöllisyys ja kaikkien oppilaiden osallisuutta korostavat opetusjärjestelyt ovat opettajien työtä ja oppilaiden toimintaa määritteleviä tekijöitä (Parikka ym., 2017, s. 74).

Uusien taitojen oppiminen tapahtuu parhaiten luonnollisissa toimintaympäristöissä, esimerkiksi tilaavuusmittojen opettelu tapahtuu parhaiten niitä käyttämällä kotitaloustunnilta (Kerola, 2001, s. 101). On siis perusteltua, että jokainen erilainen oppija pääsisi

osaksi myös kuvataideluokan toimintaa sekä mukaan muihin kuvataiteen oppimisympäristöihin. Taiteesta oppiminen tapahtuu parhaiten taiteen parissa.

Yllä mainittuja oppilaan kokonaisvaltaisen oppimisen, kasvun ja kehityksen tukemisen tavoitteita ja peruseriaatteita voidaan tavalla tai toisella harjoitella ja viedä eteenpäin myös osana kuvataiteen opetusta. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvataiteen kohdalla kerrotaan, että: ”Tavoitteena ohjauksen, eriyttämisen ja tuen järjestämisessä on oppilaiden sosiaalisten, psyykkisten ja motoristen lähtökohtien ja taitojen huomioon ottaminen. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset ohjauksen tarpeet. Opetusta eriytetään tarvittaessa esimerkiksi ilmaisukeinojen, työtapojen ja oppimisympäristöjen valinnoilla.” (Opetushallitus, 2014, s. 268). On sanomattakin selvää, että (kuvataide)opettajan tulee perehtyä oppilaidensa tuen tarpeisiin, ja kasvattaa omaa tietotaitoaan erilaisten oppilaiden tukemisesta jatkuvasti. Laadukas kuvataideopetus sisältää myös oppilaiden tarvitsemat tukitoimet opetukseen. Tärkeää kuvataiteen opettamisen eriyttämisessä on, että taideoppimiselle luodaan turvallinen, moninaisuutta kunnioittava ja itseilmaisuuksiin rohkaiseva ilmapiiri, jossa oppilaat saavat henkilökohtaista ohjausta ja tukea (Opetushallitus, 2014, s. 268.)

2.1 Tuen eri muodot perusopetuksessa

Perusopetuslain 30 § 1 mom. mukaan oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Jylhän (2007, s. 203) mukaan oppilaan oppimisprosessin yksilöllinen tukeminen tarkoittaa lyhyesti sanottuna niitä toimenpiteitä, joiden avulla oppilaan henkilökohtaiseen tuen tarpeeseen vastataan. (Jylhä, 2007, s. 203). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 62) mukaan tukea oppilaalle annetaan ensisijaisesti hänen omassa koulussaan ja opetusryhmässään erilaisin opetusta koskevin joustavin järjestelyin. Tuen lähtökohtana on ennen kaikkea oppijan henkilökohtaiset oppimis- ja kehitystarpeet, joiden pohjalta laaditaan oppilaalle sopivia oppimisen tukemisen keinoja. (Opetushallitus, 2014, s. 62).

Oppilaalle tarjottavan tuen tehtävänä on ehkäistä oppimiseen liittyvien ongelmien syvenemistä ja monimuotoistumista. On huolehdittava, että oppija saa onnistumisen koke-

muksia oppimisessa sekä ryhmässä toimimisesta. Myös oppijan omaa myönteistä käsitystä itsestään sekä koulutyöstä on tuettava. On jokaisen oppilaan kanssa toimivan opettajan tehtävä ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta hänen koulunkäynnissään ja eri aineiden opiskelussa, sekä myös vahvistaa oppilaan oppimisen taitoja, arjen hallinnan taitoja ja oppilaan kykyjä suunnitella tulevaisuuttaan ja opintojaan. (Opetushallitus, 2014, s. 61–62.). Vaikka oppilaalla ei olisi suoranaisesti vaikeuksia kuvataiteen opiskelussa, on myös kuvataidetta opettavan opettajan tehtävä tukea oppilaan koulunkäyntiä ja kokonaisvaltaista oppimista yhteistyössä muiden opettajien kanssa.

Mobergin (2015, s. 64) mukaan aiemmin ajateltu, että erityisopetus olisi jotenkin poikkeuksellista, erityistä ja normaalista poikkeavaa tarjoten oppilailleen jotain ylimääräistä, mutta eroa hyvän yleisopetuksen sekä erityisopetuksen välille voi olla vaikea tehdä. (Moberg, 2015, s. 64). Nykykoulumaailmassa erityisopetuksen ja ”tavallisen” opetuksen ero on Ikosen ja Virtasenkin (2007, s. 13) määrittelemän lähikouluperiaatteen myötä entistä hämärämpi. (Ikonen ja Virtanen, 2007, s. 13). Moberg (2015, s. 64) tuo kuitenkin esiin, että erityisopetuksessa käytetyt toimintamallit, menetelmät, tavoitteet ja oppilaan arviointi on erilaista yleisopetukseen verrattuna. Yleisopetuksen opettaja kuten esimerkiksi kuvataiteenopettaja voi kuitenkin hyötyä perinteisesti erityisopetuksessa käytetyistä toimintamalleista ja tuen keinoista, vaikka oppilaan arviointi tapahtuisi yleisopetuksen kriteerien mukaisesti. (Moberg, 2015, s. 64).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaiden saamaa koulunkäynnin tukea on eritelty tuen kolmiportaisuuden kautta. Kolmiportainen tuki pitää sisällään yleisen tuen, tehostetun tuen ja erityisen tuen portaavat. Kun oppilas saa erityistä tukea, opetusta voidaan antaa myös toiminta-alueittain järjestettävänä opetuksena oppiainejakoisen opetuksen sijaan. (Opetushallitus, 2014, s. 62–75). Tähän pro gradu tutkimukseen vastanneita opettajia toimii opettajina yleisopetuksessa opettaen tuen eri portailla olevia oppilaita, sekä opettajia, jotka opettavat toiminta-alueittaisessa opetuksessa, joten avaan seuraavaksi tutkimuksen kannalta oleellisia perusopetuksen erilaisia tuen muotoja.

Perusopetuksessa järjestettävässä oppimisen ja koulunkäynnin tuessa on kolme porrasta; yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Oppilas voi saada näistä vain yhden tasoista

tukea kerrallaan, mutta se millaista tukea oppilaalle tarjotaan konkreettisesti, ei rajoitu yhteen tiettyyn portaaseen, vaan kaikkia erilaisia tukimuotoja voidaan käyttää eri portailta yksittäin tai toisiaan täydentävästi. (Opetushallitus, 2014, s. 61–62). Erilaisia tukimuotoja voi olla esimerkiksi tukiopetus, avustajapalvelut, opiskelussa käytettävät apuvälineet tai erilaiset opetuksen eriyttämisen ja ohjauksen keinot. (Opetushallitus, 2014, s. 63–64). Tuen kolmiportaisuudessa painotetaan tuen oikea-aikaisuutta, ja oleellista on, että tuen antamisessa pyritään ennaltaehkäisevään otteeseen sekä varhaiseen oppimisen tukeen (Parikka ym., 2017, s. 95).

Tuen kolmiportaisuuden ensimmäinen porras on yleinen tuki, joka käytännössä tarkoittaa ensimmäisiä tukitoimia, joita oppilaalle tarjotaan, kun huomataan haasteita opinnoissa. Yleisen tuen saaminen ei edellytä mitään tutkimuksia tai päätöksiä ja yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, koulun opettajien ja muiden työntekijöiden yhteistyössä. Yleinen tuki kuuluu kaikille oppijoille. (Parikka ym., 2017, s. 94). Myös oppilaan huoltajien kanssa tehdään tiivistä yhteistyötä, kun huomataan haasteita oppilaan koulunkäynnissä. Yleisestä tuesta puhuttaessa, oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia myös ennaltaehkäistään esimerkiksi eriyttämällä opetusta, opetushenkilökunnan välisellä yhteistyöllä sekä opetusryhmien joustavalla muuntelulla. (Opetushallitus 2014, s. 63; Parikka ym., 2017, s. 94).

Tuen toinen porras on tehostettu tuki, joka on tarkoitettu oppijoille, jotka tarvitsevat oppimisessaan ja koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai useita erilaisia tuen muotoja samanaikaisesti. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle silloin kun jo annettu yleinen tuki ei riitä. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle niin kauan kuin oppilas tukea tarvitsee. Tehostettu tuki on siis luonteeltaan vahvempaa sekä pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. (Opetushallitus, 2014, s. 64). Yhteistyön merkitys oppilaan kodin, erityisopettajan tai muiden monialaisten asiantuntijaryhmien kanssa korostuu suhteessa yleiseen tukeen (Parikka ym., 2017, s. 94–95).

Kun oppilas saa yleistä tukea tai tehostettua tukea, hänen oppimisensa tukemiseen voidaan käyttää kaikkia perusopetuksessa tarjottavia ja järjestettävissä olevia tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta tai oppiaineiden

yksilöllistämistä. (Opetushallitus, 2014, s. 63–64). Kuvataide on oppiaine, jonka tavoitteita voidaan myös yksilöllistää siinä missä muidenkin oppiaineiden tavoitteita, mutta se edellyttäisi sitä, että oppilas on tuen kolmannella portaalla eli erityisen tuen portaalla.

Tuen kolmas porras on erityinen tuki, jota annetaan niille oppijoille, joilla kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten (Opetushallitus, 2014, s. 66). Erityisen tuen tehtävänä on tukea oppilaan itsetuntoa, opiskelumotiivaatiota, osallisuutta ja antaa onnistumisen kokemuksia, sekä antaa oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea niin, että hän voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa hyvän pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen. (Opetushallitus, 2014, s. 66).

Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta sekä muista oppilaan tarvitsemista tukimuodoista. Erityistä tukea saavalla oppilaalla on oikeus kaikkiin perusopetuslaissa säädettyihin tukimuotoihin, ja erityistä tukea voidaan järjestää myös pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Erityistä tukea saavalle oppilaalle laaditaan aina henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS, johon kirjataan konkreettisesti mm. oppilaan henkilökohtaiset oppimisen tavoitteet, vahvuudet ja oppimisvalmiudet, kiinnostuksen kohteet, opetuksen järjestämistä koskevat asiat ja pedagogiset ratkaisut. (Opetushallitus, 2014, s. 66–67; Parikka ym., 2017, s. 95). HOJKS päivitetään lukuvuosittain (Parikka ym., 2017, s. 95).

HOJKS on tärkeä pedagogisen tuen järjestämisen apuväline kaikille oppilaan kanssa toimiville opettajille ja muille opetuksesta ja ohjauksesta vastaaville henkilöille (Äikäs, Rämä & Heiskanen, 2022, s. 10–11). HOJKS on siis työväline myös kuvataiteen opettajalle. HOJKS-asiakirjan käyttö, päivittäminen ja arviointi oppilaan jokapäiväisen koulunkäynnin suunnittelussa tukee oppilaan kokonaisvaltaisen koulupolun toteutumista ja on erittäin tärkeä työväline erityisesti opetuksen nivelvaiheissa kuten ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä, luokka-asteelta toiselle siirryttäessä tai koulun vaihtamisen yhteydessä (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 275–280). Koulunkäynnin tukea saavalla oppilaalla voi olla myös muita asiakirjoja, jotka toimivat kaikkien oppilasta opettavien opettajien työvälineenä. Tällaisia asiakirjoja ovat esimerkiksi oppilaan kuntoutussuunnitelmat tai oppimissuunnitelma, jota voidaan käyttää erityisesti yleisen ja tehostetun tuen portaalla.

Erityistä tukea saava oppilas voi opiskella joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Oppiaineittain opiskelevan oppijaan eri aineiden oppimääriä voidaan myös yksilöllistää oppilaalle sopiviksi. Jos oppiaineiden oppimääriä on yksilöllistetty, HOJKS:an kirjataan myös yksilöllistettyjen oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet. Mikäli oppilas opiskelee toiminta-alueittain, HOJKS:an kirjataan oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet ja opetuksen sisällöt toiminta-alueittain. (Opetushallitus, 2014, s. 66—67).

Toiminta-alueittaista opetusta voidaan järjestää esimerkiksi vaikeasti vammaisille oppilaille, mutta myös muulla tavoin vammaisen tai vakavasti sairaan oppilaan opetus voi olla oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä perusteltua järjestää toiminta-alueittain oppiainejakoisen opetuksen sijaan. Päätös toiminta-alueittaisesta opetuksesta tehdään erityisen tuen päätöksessä, ja opetusta järjestetään toiminta-alueittain vain, jos todetaan, että oppilas ei voi opiskella oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä. (Opetushallitus, 2014, s. 71).

Toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle taitoja, joiden avulla hän suoriutuu mahdollisimman itsenäisesti elämässään. Koulupäivässä tulevia eri tilanteita hyödynnetään erilaisten taitojen oppimisessa. (Opetushallitus, 2014, s. 71). Toiminta-alueittaisessa opetuksessa oppilaiden arjen toimintakyky ja sen tukeminen on keskeisessä roolissa. Opetuksen suunnittelun lähtökohtana toimii oppilaan omat vahvuudet. (Äikäs, Rämä & Heiskanen, 2022, s. 9).

Toiminta-alueittaisessa opetuksessa on viisi eri osa-alueita, joita ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, päivittäisten toimintojen taidot, sosiaaliset taidot ja kognitiiviset taidot. (Opetushallitus, 2014, s. 71). Toiminta-alueittainen opetus voi sisältää myös yksittäisten oppiaineiden sisältöjä, jos oppilaalla on vahvuuksia tässä oppiaineessa. (Opetushallitus, 2014, s. 71). Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa on myös tyyppilistä yhdistää useampia toiminta-alueita monialaisiksi kokonaisuuksiksi, joka tukee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteessa kuvattua laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden mukaista toimintaa. (Äikäs, Rämä & Heiskanen, 2022, s. 11).

Erilaisilla opetuksen pedagogisilla ratkaisuilla pyritään turvaamaan oppilaan oppiminen, tuen portaasta riippumatta. Pedagogiset ratkaisut voivat liittyä esimerkiksi opetukseen ja

työtapoihin tai valittaviin materiaaleihin ja välineisiin. Se minkälaisia pedagogisia ratkaisuja ja opetusten mukauttamista tehdään, vaihtelee oppilaan/oppilaiden oppimisen tavoitteiden ja henkilökohtaisten tarpeiden sekä opetuksen sisältöjen mukaisesti. (Opetushallitus, 2014, s. 67). Seuraavassa erittelen erilaisia opetuksen osa-alueita ja keinoja mukauttaa opetusta niiden näkökulmasta.

2.2 Oppimisympäristön mukauttaminen

Kun oppilaan huomataan tarvitsevan tukea koulunkäyntiin, ensimmäisenä tarkastellaan koulussa käytössä olevia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä ja niiden soveltuvuutta oppilaalle. Tarkastelun pohjalta arvioidaan, voidaanko oppimistilanteeseen liittyviä asioita mukauttamalla toteuttaa oppilaalle aikaisempaa paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja. (Opetushallitus, 2014, s. 60–62). Esimerkiksi oppimisympäristön muutokset ja sen mukauttaminen ovat pedagogisia ratkaisuja, joilla pyritään tukemaan tuen tarpeisen oppilaan koulunkäyntiä. (Opetushallitus, 2014, s. 69). Suurin syy mukauttaa ja muuttaa oppimisympäristöä koulussa on se, että oppijat eivät kykene osallistumaan perinteiseen opetukseen tehokkaasti (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 224). Jokaiselle oppijalle on pyrittävä tarjoamaan oppimisympäristö, joka palvelee juuri hänen oppimistaan (Parikka ym., 2017, s. 112).

Perinteiset luokassa käytetyt opetusmenetelmät perustuvat usein auditiiviseen eli kuuloon pohjautuvaan ja visuaaliseen eli näköaistiin pohjautuvaan informaatioon, mutta kaikille oppijoille tämä ei riitä. (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 244–247.) Kuvataiteen ollessa hyvinkin visuaalinen oppiaine, kuvataidetta opettaessa tulisi ottaa huomioon myös muiden aistikanavien käyttö informaatiota välittäessä. Vaikka visuaalisen informaation havainnointi on kuvataiteen oppiaineen keskiössä, oppimisen tehostamiseksi esimerkiksi toiminnalliset oppimismenetelmät voivat tehostaa informaation välittymistä niin kuvataiteessa kuin muissakin oppiaineissa.

Oppimisympäristön voidaan ajatella sisältävän kaikki oppijan toimintoihin, oppimiseen, opiskelussa menestymiseen, asennoitumiseen ja koulussa viihtymiseen vaikuttavat tekijät. (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 244–247, s. 255.) Se millaista oppimisympäristön mu-

kauttamista tai yksilöllistämistä tarvitaan, riippuu oppilaasta sekä hänen kokemistaan oppimiseen vaikuttavista haasteista kouluympäristössä. Oppimisympäristön merkitys oppimisprosessissa on tärkeä, ja monille lapsille ja nuorille yksilöllinen oppimisympäristö on ehdoton, jotta oppilas voi saavuttaa oppimiselle asetettuja tavoitteita. (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 241–247, s. 255). Myös perusopetussuunnitelman perusteissa mainitaan erityisen tuen toiminta-alueittaisen opetuksen kohdalla, että oppimisympäristöä tulisi kehittää toimivaksi, sekä oppilasta motivoivaksi. (Opetushallitus, 2014, s. 71). Sama ajattelumalli on kuitenkin yleistettävissä jokaisen oppijan kohdalla, tuen portaasta riippumatta.

Oppimisympäristö voidaan jakaa fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen oppimisympäristöön. Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan koulun tiloja ja fyysisiä ympäristöjä, sekä siellä olevia fyysisiä elementtejä kuten esimerkiksi valaistusta, värejä tai mahdollisuutta liikkua pyörätuolilla. Koulun sosiaalisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan esimerkiksi oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja sen laatua, koulun ilmapiiriä, oppilaiden välisiä suhteita sekä myös oppilaan ja opettajan välistä kanssakäymistä. Psyykkisen oppimisympäristön käsitteestä puhuttaessa voitaisiin puhua esimerkiksi oppilaan hyvinvoinnista tai pahoinvoinnista. Kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyy esimerkiksi oppilaiden kognitiivisen kehitysprosessiin ja oppimisen tukeminen. (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 241–247). Kuvataideopettajan on hyvä tiedostaa kuvataiteen oppimisympäristön eri ulottuvuuksien merkitys oppimiselle ja juuri hänen opettamansa oppiaineen näkökulmasta erilaiset oppimisympäristön ulottuvuudet. Tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla oppimisympäristön mukauttamiselle voi olla tarvetta myös kuvataiteen opituntien osalta.

Fyysisen oppimisympäristön mukauttamista on esimerkiksi luokassa/koulussa sijaitsevien tilojen pohtimista esteettömyyden, toiminnallisuuden, asianmukaisuuden ja turvallisuuden näkökulmasta (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 242–255). Mahdollisuus liikkua rullaattorilla tai pyörätuolilla sekä erilaiset fyysiset elementit, jotka aiheuttavat oppilaalle vaikeuksia toimia oppimisympäristössä, tulisi ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa koulun tiloissa. Ympäristön fyysiset elementit tulisi ottaa huomioon myös koulun ulkopuolella tapahtuvan opetuksen suunnittelussa esimerkiksi museokäyntien yhteydessä.

Fyysisiä tekijöitä usein mietitään esimerkiksi pyörätuolia käyttävien oppilaiden esteettömän kulkemisen kannalta, mutta myös valaistus, värien kontrastit, ergonomia, turvallisuustekijät tai tilojen merkitseminen ovat fyysisen oppimisympäristön muokkaamista, jolla voidaan huomioida esimerkiksi oppilaan hahmottamisen vaikeudet tai näkövammaiset oppilaat (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 249–253; Haveri, 2016 s. 40). Fyysisen oppimisympäristön elementtejä on oikeastaan kaikki oppimistilanteessa ympärillä olevat, liikkuvat ja ääntä pitävät tai muulla tavoin aistittavat esineet ja asiat.

Ympäristön ärsykkeiden määrä vaikuttaa mm. oppilaan vireystilan säätelyyn (Parikka ym., 2017, s. 112). Oman työkokemukseni mukaan, sellainen ympäristö, jossa on paljon virikkeitä esimerkiksi liikehtiviä ja ääntä pitäviä ihmisiä, voi olla esimerkiksi autismin kirjon oppilaille kuormittava. Myös voimakkaat tuoksut tai voimakkaat värit kuuluvat fyysiseen ympäristöömme ja voivat kuormittaa erilaisia oppijoita. Oppimisympäristöä kriittisesti tarkastellessa kannattaa miettiä myös visuaalisten ja auditiivisten ärsykkeiden määrää ja laatua (Parikka ym., 2017, s. 112). Fyysisten elementtien mukauttamista onkin tarpeellista miettiä monesta näkökulmasta. Aistiesteettömyyden käsitteellä voidaan laajentaa perinteistä fyysisen esteettömyyden käsitettä. Oppimisympäristön aistiesteettömyyttä mietittäessä ollaan kiinnostuneita siitä, miten toimiva ympäristö on aistien näkökulmasta; kuinka ympäristö muokataan sellaiseksi, että se ei tarpeettomasti kuormita aisteja ja millainen ympäristö auttaa palautumaan kuormituksesta. (Savikuja ym., 2022, s.167–172).

Kim Earle ja Gill Curry (2017) esittelevät teoksessaan *Addressing special educational needs and disability in the curriculum: Art*, erilaisia käytännönläheisiä keinoja ja pedagogisia ratkaisuja inklusiivisille kuvataiteen oppitunneille. Earlen ja Curryn (2017) mukaan fyysisen oppimisympäristön muokkaamista kuvataiteen luokassa voidaan tehdä saavutettavuuden tai turvallisuuden näkökulmasta. Earlen ja Curryn tuomia ehdotuksia kuvataiteen luokan muokkaamiseksi ovat esimerkiksi pöydät ja tuolit, joiden korkeutta ja kallistusta voi säätää, riittävä liikkumistila luokassa, naulakot repuille, ympäristön merkitseminen nimikoimalla välineiden sijainti sekä hiljainen sermeillä eristetty nurkka. (Earle & Curry, 2017, s. 8–10). Fyysistä oppimisympäristöä suunnitellessa turvallisuuden näkö-

kulmasta, tunnilla käytettävien välineiden tulisi olla ehjiä ja asianmukaisia, ja materiaalien kuten maalien olla myrkyttömiä ja/tai vesiliukoisia. Mahdollisesti vaarallisissa työvaiheissa esimerkiksi leikkurin käytössä aikuisen tulisi valvoa työskentelyä ja oppilaille tulee tarjota asianmukaiset suojarusteet kuten suojalasit tai käsineet (Earle & Curry, 2017, s. 8–11). Oppilaille sopivaa oppimisympäristöä ja oppimistilannetta tulisi miettiä myös oppilaan turvallisuuden kannalta, ja valita oppilaan ikä- ja kehitystasoon sopivia oppimismateriaaleja, joita oppilas voi käyttää turvallisesti.

Opetusympäristössä olevat erilaiset opetuksessa käytettävät välineet palvelevat eri oppijoita. Joku oppii lukukäsitteen helmitaululla, toinen hahmottaa asian irrallisilla esineillä, joku voi haluta mittanauhan tai lukutaulun. (Parikka ym., 2017, s. 112). Kouluun luodun oppimisympäristön tulisi siis olla välineiltään ja ominaisuuksiltaan monipuolinen, jotta se palvelisi jokaista oppijaa.

Oppimisympäristöön kuuluvat fyysisten puitteiden lisäksi erilaiset sosiaaliset käytänteet kuten esimerkiksi ihmisten väliset suhteet, yhteistyö, työnjako ja vastualueet, jotka ovat esimerkkejä sosiaalisesta oppimisympäristöstä (Fadjukoff, 2007, s. 259). Koulu on kodin ja vapaa-ajan ohella ympäristö, jossa oppija oppii sosiaalisen elämän ja käyttäytymisen malleja koulun aikuisilta ja koulutovereiltaan. Sosiaalisessa oppimisympäristössä vuorovaikutus voi olla haastavaa useille oppijoille, koska vuorovaikutus toisen ihmisen kanssa sisältää useita vaiheita ja osioita, jotka eivät ole kaikille vuorovaikutukseen osallistuville välttämättä yhtä selkeitä (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 244–245).

Opettajan keinoja sosiaalisen oppimisympäristön mukauttamiseen oppilasryhmälle, jossa on tukea tarvitsevia oppijoita, on esimerkiksi yhteistoiminnallisen opetusmenetelmän käyttö, projektioppiminen tai mielikuvaoppiminen (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 244). Erilaisilla opetusratkaisuilla ja erilaisilla luokkaan syntyvillä sosiaalisilla oppimistilanteilla opettaja pystyy vaikuttamaan luokassa tapahtuvaan kanssakäymiseen ja siten muokkaamaan sosiaalista oppimisympäristöä.

Pien- ja suuryhmätoiminta kuuluu tärkeimpiin pohdittaviin tekijöihin oppilaan sosiaalista oppimisympäristöä mietittäessä. Sosiaaliset rakenteet, kommunikoinnin tavat ja käytännöt isossa ja pienessä ryhmässä voivat olla hyvin erilaisia. Kun tukea tarvitseva oppilas siirtyy ryhmästä toiseen, on aina kiinnitettävä huomiota olemassa oleviin vuorovaikutusmalleihin ja oppilas itse on hyvä tehdä myös tietoisiksi niistä. Myös ryhmän mukana olevat avustajat tai tulkit vaikuttavat ryhmän sosiaaliseen rakenteeseen (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 244). Oman kokemukseni pohjalta, koulumaailmasta löytyy useita oppijoita, jotka opiskelevat ns. ”lukuaineet” pienryhmissä, mutta taito- ja taideaineet kuten liikunta ja kuvataide mennään opiskelemaan ison opetusryhmän mukana. Kuvataideopettajan on tärkeä tiedostaa, miten hänen oppilaidensa koulupäivät rakentuvat ja millaisissa oppilasryhmissä oppilas on tottunut toimimaan, sillä ne voivat vaikuttaa oppilaan toimintaan ja hänen ohjaamiseensa kuvataiteen luokassa.

Muuttuvat kuvataiteen opetusryhmät esimerkiksi valinnaisena valittaviin kuvataiteen opintoihin siirryttäessä luo täysin erilaisen oppimisympäristön kuvataiteen luokkaan, kun ryhmä muuttuu. Oppilas, joka esimerkiksi seitsemännen luokan kuvataiteessa on loistanut ja ollut innokkaasti mukana oppitunneilla, voikin olla kahdeksannella luokalla alkavaan valinnaiseen kuvataiteeseen siirryessä hiljainen ja vetäytyvä ryhmädynamiikan muuttuessa.

2.3 Oppimateriaalin mukauttaminen

Yksilöllinen opetus edellyttää myös oppimateriaalin yksilöllistämistä (Jylhä, 2007, s. 203). Oppimateriaalia voidaan perinteisesti ajatella olevan kaikki tunnilla esiintyvä materiaali kuten oppikirjat, esimerkit, hakuteokset, videot, kuvat, diat ja tehtävät, mutta myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus tai tunnilla käydyt keskustelut ovat oppimateriaalia (Fadjukoff, 2007, s. 258–261). Oppimateriaalin mukauttamista voi olla esimerkiksi oppitunnilla käytetyn materiaalin uudelleen jäsentäminen, soveltaminen, rajaaminen tai lisämateriaalin valmistaminen. Oppimateriaalia mukauttaessa lähtökohtana tulisi aina olla oppija, ja hänen yksilölliset tuen tarpeensa. (Fadjukoff, 2007, s. 257–261).

Kun oppimateriaalia mukautetaan ja eriytetään oppilaille sopivaksi, voidaan puhua myös kognitiivisen oppimisympäristön muokkaamisesta. Kognitiivista oppimisympäristöä

suunnitellessa huomioidaan jokaisen lapsen ja nuoren yksilöllinen kognitiivinen kehitys. Kognitiivista oppimisympäristöä muokataan huomioimalla oppimistehtävissä oppijan ikä ja kehitystaso, kiinnostuksen kohteet, oppilaan kokemusmaailman yhdistäminen opetettavaan aiheeseen ja henkilökohtaiset tarpeet oppimistilanteessa. Hyvällä kognitiivisella oppimisympäristöllä tuetaan lapsen/nuoren uteliaisuutta, oppimismotivaatiota ja itseohjautuvuutta tarjoten hänelle myös riittävästi haasteita sekä onnistumisen kokemuksia. (Fadjukoff, 2007, s. 257–270).

Yksi hyvin tyypillinen keino muokata oppimateriaalia, on selkeyttää ja yksinkertaistaa sitä (Jylhä, 2007, s. 203). Yksinkertaistaminen tulisi kuitenkin tehdä oppijan/oppilasryhmän tarpeiden mukaan, ja samalla tavalla selkeytetty materiaali ei välttämättä toimi jokaiselle ryhmälle ja oppijalle. Sovellettua ja yksilöllistettyä oppimateriaalia ei aina tarvitse valmistaa itse alusta loppuun, vaan saatavilla on paljon materiaalia, jota opettajat voivat hyödyntää ja myös muokata tarpeisiin sopivaksi (Fadjukoff, 2007, s. 265). Opettajan on hyvä itse perehtyä käyttämäänsä materiaaliin ja pohtia sen sopivuutta juuri hänen oppilailleen.

Yksi tapa selkeyttää ja yksinkertaistaa oppimateriaalia on selkokielistää sitä. Fadjukoff (2007) erittelee artikkelissa selko-oppimateriaalin tekemisessä huomioitavia seikkoja. Selkomateriaalin teossa tärkeintä on, että opettaja on itse perillä aiheesta, ja tuntee aiheen syvällisesti (Fadjukoff, 2007, s. 261–264). Kuvataideopettaja on oman tieteenalan ja taitteen asiantuntija, joten paras henkilö laatimaan selkomateriaalia kuvataiteen sisällöistä on kuvataiteen opettaja.

Selkomateriaalin teossa oppimiselle tulee olla selkeästi asetetut oppimistavoitteet, jotka ovat täsmällisesti rajattuja ja keskeiset käsitteet on hyvä olla selkeästi esillä myös oppijoille. Jo materiaalin aihe määrittää sitä, kuinka selkeä ja oppilaille ymmärrettävää se on. Selkomateriaalin teossa oppilaan tuntemus ja oppilaan hahmotus- sekä ymmärryskyvyn tunteminen on oleellisessa osassa. Oppilaan kokemusmaailman yhdistäminen opetettavaan aiheeseen sekä motivointi tehtävään ovat myös osa oppilaille yksilöidyn selkomateriaalin valmistusta. Oppimateriaaliin ja opetukseen sisällytettyjä motivoivien keinoja voi

olla esimerkiksi onnistumisen kokemuksen tarjoaminen ja vuorovaikutteisuuden lisääminen. Opettajan tulisi myös miettiä oppilaan samaistumista opetettavaan aiheeseen, sillä myös se lisää motivaatiota oppimistehtävää kohtaan. (Fadjukoff, 2007, s. 261–264; Earle & Curry, 2018, s. 4–5)

Vaikeammin vammaisten oppilaiden opetuksessa puhutaan myös selkoesineistä. Vaikeammin vammaisten opetuksessa käytetään paljon esineitä oppimisen tukena, havainnollistamaan ja merkkamaan erilaisia opeteltavia asioita. (Fadjukoff, 2007, s. 264). Myös aistivammaiset oppilaat käyttävät tuntoaistiin pohjautuvia informanteja esimerkiksi esineitä ensisijaisena tai täydentävänä välineenä oppimistilanteissa (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 249–251). Selkoesineet ovat niin visuaaliseen kuin taktiiliseen aistimiseen pohjautuvia havainnollistamisen välineitä, ja jotta oppimisessa käytetty esine olisi mahdollisimman tehokas, myös sitä on tarkasteltava kriittisesti.

Jotta oppimateriaalina toimivat esineet olisivat mahdollisimman selkeitä, on otettava huomioon mm. esineen väri, muodon yksinkertaisuus, esineen tuttuus oppijalle ja esineen koko. Väri tulee olla helposti nähtävä, mutta liian kirjava esine voi hämätä. Ylimääräiset röyhelöt ja ulokkeet tai liikkuvat osat voivat tehdä esineen muodon sekavaksi ja hämätä oppijan huomion epäolennaisiin seikkoihin. Selkoesineenä käytetyn esineen koko tulisi olla myös sen kokoinen, että se on helppo nähdä ja siihen on helppo tarttua ja käsitellä; ei liian pieni ja kevyt, mutta ei myöskään liian suuri tai painava. Myös esineen “normaaliutta” tulisi miettiä. Esimerkiksi eläimillä ei ole luonnossa lippiksiä ja takkeja, joten yksinkertaisempi pehmolelu ilman vaatteita on selkeämpi havainnollistamisen väline eläimestä. Jokapäiväiset arjessa esiintyvät tutut esineet toimivat hyvin, ja tällaiset esineet yhdistyvät oppilaan joka päivä kokemaan ympäristöön (Fadjukoff, 2007, s. 264.)

Kim Earle ja Gill Curry (2017) kertovat, että kaikkien mahdollisten aistikanavien käyttäminen informaation välittämiseen opetuksessa syventää oppilaiden ymmärrystä opetettavasta aiheesta. (Earle & Curry, 2017, s. 4). Näkö-, kuulo-, ja tuntoaistin sekä myös haju- ja makuaistin aktivointi mahdollisuuksien mukaan oppitunnin aikana vahvistavat aiheesta jäävää muistijälkeä (Earle & Curry, 2017, s. 4). Myös vaikea vammaisten opetuksessa käytetyt selkoesineet ovat yksi keino usean aistikanavan yhtäaikaan aktivoimiseen.

Mikään ei kuitenkaan estä havainnollistavien esineiden tai muun materiaalin käyttöä myös osana muiden oppilaiden opetusta. Erilaiset konkreettiset aiheeseen liittyvät esineet tai havainnollistukset toimivat siis oppimisen tukena. Erilaiset kuvat, videot, materiaalit ja toiminnalliset harjoitteet ovat esimerkiksi useaa aistikanavaa hyödyntäviä oppimisen tukemisen välineitä.

Kuvataide opettavana aineena mahdollistaa usean aistikanavan aktivoimisen, sillä sekä taiteen tekeminen, että kokeminen on usein moniaistinen kokemus. Kuvataidetta opettaessa useat aistikanavat tulee aktivoituneeksi myös huomaamatta, kun esimerkiksi opetettavaa taiteen tekniikkaa tai tyyliä, usein tehdään ja kokeillaan myös itse. Pointillistisesta maalaustekniikasta mieleen jäävä opittu tieto on varmasti syvempi, kun tekniikkaa on myös itse kokeillut. Earle ja Curry (2017) mainitsevat myös draaman käytön sekä erilaisten galleriavierailuiden olevan moniaistisia oppimiskokemuksia (Earle & Curry, 2017, s. 4). Onnistunut ja motivoiva galleriavierailu ja siellä olleet oppilasta kiinnostaneet taideteokset jäävät oppilaille varmasti mieleen.

Materiaalin yksilöllistämistä ajatellaan monesti, että yksilöllistetty materiaali olisi yksinkertaistettua, selkeämpää ja helpommin omaksuttavampaa. Oppimista voidaan eriyttää myös ylöspäin, ja taitavammille oppijoille voidaan tarjota opetettavasta aiheesta laajempaa ja monipuolisempaa tietoa lisämateriaalin avulla tai mahdollistaa eteneminen aiheessa nopeammin (Jylhä, 2007, s. 203; Parikka ym., 2017, s. 141). Earle ja Curry (2018) kertovat esimerkin ylöspäin eriyttämisestä kuvataiteessa tekniikoiden kautta. Taitavammille oppilaille voidaan tarjota edistyneempien monimutkaisten ohjelmien tai välineiden käyttöä tehtävän tekemiseen, vaikka tehtävän aihe ja lähtökohta on kaikille oppilaille sama (Earle ja Curry, 2017, s. 10–11). On tärkeä muistaa, että eriyttäminen on yksilöllisempää oppimista, mutta eriyttäminen ei ole yksin tapahtuvaa oppimista (Parikka ym., 2017, s. 141).

Jos oppilaalla ei ole mielekästä ja hänen ajatteluaan haastavaa tekemistä, ja oppitunnille jää ”luppoaikaa”, se voi helposti lisätä häiriökäyttäytymistä (Parikka ym., 2017, s. 141). Kuvataiteessa ongelma voi tulla esiin esimerkiksi vapaa-ajallaan taiteeseen harrastuneen oppilaan työskentelyssä; kuvataidetunnin tehtävät voivat tuntua helpoilta eivätkä motivoi

työskentelyyn. On opettajan tehtävä haastaa oppilasta aiheen alueella ja löytää keinoja motivoida oppilasta työskentelyyn ja mahdollistaa aiheen syvällisempi oppiminen.

Kun mukautetaan oppimateriaalia millä tahansa tavalla oppilaalle sopivammaksi, on tärkeää miettiä materiaalin tavoitetta ja mitä sillä halutaan opettaa (Fadjukoff, 2007, s. 261–265). Opetukseen valittavien oppimateriaalien tulee olla täsmällisiä ja sopivia opetuksen aiheeseen ja sopivia kyseiselle kohderyhmälle. Opettajan on hyvä miettiä materiaalin yhteyttä oppilaan omaan kokemusmaailmaan ja oppijan arkipäivän tilanteisiin, ja hyödyntää sitä yhteyttä mahdollisuuksien mukaan. Materiaalin motivoivuus on myös oleellinen asia tehokkaan oppimisen kannalta. (Fadjukoff, 2007, s. 261–265).

Opetusmateriaalia laadittaessa tai sitä muokatessa tulee huomioida myös materiaalin visuaalinen ulkonäkö, esimerkiksi kuinka materiaalin taitto on onnistunut, onko materiaali visuaalisesti selkeästi jäsennelty ja ovatko värit ja kuvat selkeitä ja informaatiota tukevia (Fadjukoff, 2007, s. 261–265). Epäselkeät vaikealukuiset monisteet, oppimisen tueksi tarkoitetut sekavat sanalistat tai suttuiset kuvat voivat haitata oppimateriaalien tarkastelua ja oppimista. Myös opetuksessa kokonaisuudessaan, liian kirjavat opetustavat, epäselvät tavoitteet tai vääränlainen opiskelun tahti haittaa oppilaan keskittymistä oppimiseen (Parikka ym., 2017, s. 115).

Materiaalia opetuksen eriyttämiseen on nykyään saatavilla rajattomasti, ja onkin opettajan vastuu suunnitella kokonaisuus oppimista oppilaita ja ryhmän toimintaa palvelevaksi, hallituksi ja selkeäksi (Parikka ym., 2017, s. 115). Opetuksen monipuolisuus, toiminnallisuus ja omakohtainen kokeileminen korostuu kaikissa oppiaineissa, mutta on edelleen tärkeää, että tietomäärää rajataan ja fokusoidaan. (Parikka ym., 2017, s. 72).

3. Erilaiset oppijat

Seuraavassa esittelen tutkimukseni kannalta oleellisia oppilaiden erityistarpeita. Tutkimukseni aineistossa opettajien kuvaamia haasteita oppilaiden koulunkäynnissä olivat esimerkiksi erilaiset neuropsykiatriset vaikeudet, oppimisvaikeudet, motoriset ja fyysiset rajoitteet työskentelyyn ja erilaiset haasteet sosiaalisissa kanssakäymisissä. Myös Earle ja Curry (2017) erittelevät teoksessaan hyvin samoja kuvataideluokissa esiin nousevia erityispedagogisia tarpeita kuin mitä tässä tutkimuksessa nousi esille (Earle & Curry, 2017, s. 102–125).

Tukea tarvitsevien oppilaiden luokittelun ja nimeämisen taustalla on tarkoitus palvella tukea tarvitsevien oppilaiden kasvatusta ja mahdollistaa heille parhaiten soveltuvan opetuksen järjestäminen (Moberg ym., 2015, s. 57). Oppilaasta puhuttaessa, on parempi käyttää hänen toimintaansa ja oppimisen tilannetta kuvailevia sanoja, kuin varsinaisia diagnostisia nimityksiä (Earle & Curry, 2017, s. 102). Opetuksen yksilöllisyys pedagogiikan pohjana on oleellisempaa, kuin itse diagnoosit (Kerola, 2001, s. 19) joten opetuksen suunnittelun tulee lähteä aina oppilaan yksilöllisistä tarpeista, oli oppijalla jokin selkeä diagnoosi tai ei.

Erilaiset diagnoosit ja diagnostiset nimitykset voivat kuitenkin auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaan koulunkäyntiin liittyviä haasteita ja hankkimaan lisätietoa keinoista tukea oppilasta. Syy, miksi nostan eri diagnostiset asiat esille tässä pro gradu -tutkielmassa, on enemmänkin moninaisuuden kunnioittamisesta ja kaikille oppimisen mahdollisuuden tarjoamisen näkökulmasta, en suinkaan medikalisoimisen tai oppilaiden luokittelun priorisoimiseksi. Näen esimerkiksi autismin henkilön ominaisuutena, en haasteena tai ongelmana, joka tulisi korjata. Haluan pyrkiä tämänkin tutkielman avulla tarjoamaan keinoja jokaisen oppijan oppimisen tukemiseen ja auttamaan oppilasta eteenpäin koulunkäynnissä oppilaslähtöisesti.

Oppilaantuntemus on tärkeää jokaisen oppijan kohdalla. Oppilaalla voi olla useita oppimista vaikeuttavia tekijöitä yhtäaikaisesti, esimerkiksi oppimisvaikeuksia, kehitysvam-

maa, fyysisiä vammoja tai motorista vaikeutta tai aistimiseen tai aistielimiin liittyviä ongelmia (Earle & Curry, 2017, s. 114). Tämä kertoo myös siitä, että jokainen olemme yksilö omine ominaisuuksinemme. Avoimet keskustelut lapsen/nuoren itsensä ja hänen vanhempiensa kanssa, sekä keskustelut muiden opettajien, avustajien ja esimerkiksi lapsen/nuoren kanssa toimivien terapeuttien välillä on tärkeää, ja tukee oppilaan koulunkäyntiä ja opetuksen suunnittelua. Moniammatillinen yhteistyö on usein tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin tukemisen keskiössä.

Oppilaan koulunkäynnin tukeminen vaatii jokaisen oppimiseen vaikuttavan osa-alueen kuten oppimisympäristön tarkkaa arviointia ja oppilaan oppimisvalmiuksien, vahvuuksien ja tuen tarpeiden tunnistamista. Oppimisen perusvalmiuksia ovat aistihavainnon erotelun ja tunnistamisen taidot, luokittelun taito, yksilölliset toimintaedellytykset ja toimintataitojen harjaantuminen (Kerola, 2001, s. 19). Tässä luvussa erittelemäni keinot ja toimintamallit pyrkivät kaikki tavalla tai toisella vaikuttamaan johonkin näistä osa-alueista, ja tukemaan oppilaan oppimista ja mahdollisimman itseohjautuvaa koulunkäyntiä. Usein samankaltaiset toimintamallit, kuten esimerkiksi selkeä työjärjestys työskentelyn ohjaamiseen tai monien aistikanavien käyttäminen informaation välittämiseen toimivat ja tukevat usean oppilaan koulunkäyntiä. Joten luvun jaottelusta huolimatta, vinkit voivat toimia monen erilaisen oppijan koulunkäynnin tukemiseen.

3.1 Neuropsykiatriset häiriöt

Neuropsykiatrisilla häiriöillä (nepsy, nepsy -piirteet) tarkoitetaan tavallisesti sellaisia häiriöitä, joissa oppijalla esiintyy käyttäytymisen ja tunnesäätelyn ongelmia ja neurokognitiivisten toimintojen poikkeavuutta esimerkiksi: aistihavaintojen poikkeavuutta, keskittymisen, tarkkaavaisuuden ja toiminnan ohjauksen vaikeutta, sosiaalisten tilanteiden haasteita, tic -oireita ja syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämisen ongelmia. (Parikka ym., 2017, s. 10–12, 18–19). Koulun arjessa erilaiset neuropsykiatriset vaikeudet voivat ilmetä moninaisina ongelmina esimerkiksi koulutyöskentelyssä, toiminnan ohjauksen haasteina, tunteiden ja käyttäytymisen säätelynä ja sosiaalisissa taidoissa.

Neuropsykiatrinen häiriö voi olla kehityksellinen, jolloin se syntyy aivojen kehityksen aikana, usein jo sikiövaiheessa tai lapsuudessa. Kehityksellisiä neuropsykiatrisia häiriöitä

ovat mm. ADHD, ADD, autismin kirjon häiriöt ja tic-oireet. Myös erilaiset puheen ja kielen kehityksen häiriöt ja oppimiskyvyn häiriöt voidaan luokitella neuropsykiatrisiin häiriöihin. (Parikka ym., 2017, s. 10–11; Puustjärvi, 2022, s. 15). Neuropsykiatriset häiriöt ovat koulumaailmassa varsin yleisiä vastaan tulevia oppilaiden haasteita. Esimerkiksi ADHD on yksi yleisimmistä oppilaiden diagnooseista, joita opettaja voi kohdata työssään (Earle & Curry, 2017, s. 104). Neuropsykiatrinen häiriö voi ilmetä myös normaalin toimintakyvyn muutoksena sairastumisen tai tapaturman jälkeen (esimerkiksi aivovamman jälkeinen tila). Erilaisiin neurologisiin häiriöihin kuten epilepsiaan tai psykiatrisiin häiriöihin kuten skitsofreniaan voi myös liittyä nepsy-oireilua. (Parikka ym., 2017, s. 10–11). Kaikissa neuropsykiatrisissa häiriöissä voi esiintyä samankaltaisia oireita, vaikka oireiden syntytaapa tai taustasy olisi erilainen (Puustjärvi, 2022, s. 15).

Koulun toimintatavat tai kouluympäristö voivat olla kuormittavia oppilaalle, jolla on jokin neuropsykiatrinen häiriö tai sen tyyppistä oireilua. Tyypillisiä neuropsykiatrisista vaikeuksista kärsiviä oppilaita kuormittavia tekijöitä kouluympäristössä ovat ennakoimattomuus tai yllättävät muutokset, siirtymiset paikasta toiseen, vaihtuvat opettajat ja opetus-tilat, epäselvät tehtävänannot, liiat ympäristön ärsykkeet kuten melu, ihmisten määrä tai oppilasryhmän levottomuus (Parikka ym., 2017, s. 20). Oppilaan kuormittuminen kouluympäristöstä ei välttämättä näy koulupäivän aikana, vaan päivän mittaan kertyvät stressitekijät saattavat purkautua esimerkiksi haastavana käytöksenä kotona koulun jälkeen. Yhteistyö kodin ja koulun välillä on tärkeää, jotta pystytään rakentamaan oppilaalle hänen tarpeisiinsa sopiva oppimisympäristö.

Erilaisia neuropsykiatrisia vaikeuksia yhdistää myös toiminnan ohjauksen ongelmat. (Puustjärvi, 2022, s. 24). Toiminnanohjaus käsitettä käytetään kuvaamaan ihmisen kykyä suunnitella ja toteuttaa erilaisia toimintoja. Esimerkiksi aloitekyky, tarkkaavaisuus, työmuisti, ajankäytön hallinta, kyky muuttaa omaa toimintaa ja päättelykyky ovat toiminnanohjauksen taitoja, joita tarvitaan tarkoitukselliseen ja tavoitteelliseen toiminnan onnistumiseen (Parikka ym., 2017, s. 12). Toiminnanohjauksen taitojen avulla ihminen pystyy toimimaan tarkoituksenmukaisesti, suunnitelmallisesti sekä sosiaalisesti hyväksytyillä tavoilla erilaisissa tilanteissa. Toiminnan ohjauksen taitoja tarvitaan erityisesti uusista ja

muuttuvista tilanteista selviämiseen, mutta myös rutiinien muodostamiseen ja ylläpitoon. (Puustjärvi, 2022, s. 22).

Toiminnanohjauksen vaikeudet ilmenevät epäloogisena tai epätarkoituksenmukaisena käyttäytymisenä erityisesti sellaisissa tilanteissa joihin oppilaalla ei ole vakiintunutta toimintamallia. Vapaamuotoiset tilanteet, jossa ei ole selkeää toimintaohjetta voivat olla oppilaalle stressaavia. Suuret ryhmät, jossa tapahtuu paljon sekä yllättäen muuttuvat tilanteet voivat myös kuormittaa oppilasta. Kuormittavassa tilanteessa tunteiden ja käyttäytymisen säätely ei onnistu. (Parikka ym., 2017, s. 13, 18–19). Erilaisin pedagogisin ratkaisuin kuten strukturoidun opetuksen keinoin voidaan auttaa oppijaa, jolla on vaikeuksia oman toiminnan ohjaamisessa.

Kuvataiteen oppitunneilla oppilas tarvitsee paljon toiminnan ohjaamisen taitoja. Parikka ja kollegat nimeävät kuvataiteen työt sekä projektiluontoiset tehtävät esimerkkinä koulutilanteesta, jossa oppilaalla on vaikea suunnitella omaa toimintaansa ja hahmottaa asioiden toimintajärjestystä (Parikka ym., 2017, s. 14). Selkeästi vaiheisiin pilkottu ohje työn tekemiseen, jäsentely erilaisiksi osatehtäviksi tai kaaviot/rungot projektin etenemiseen auttavat oppilasta hahmottamaan kokonaiskuvan. Aloitekyvyttömyys voi myös olla merkki toiminnan ohjauksen haasteista, ja erilaiset luovaa ajattelua vaativat tilanteet kuten kuvataiteen työn tekeminen ovat arjen tilanteita, jossa ongelma voi tulla esiin (Parikka, ym. 2017, s. 14). Kuvataiteen opettaja voi tarjota oppilaalle jonkin konkreettisen lähtökohdan ja/tai motivaation lähteen, josta aloittaa kuvataidetyön kanssa. Työskentelyn jatkuessa selkeät vaiheittaiset ohjeet pitävät työskentelyä ja työskentelymotivaatiota yllä. Oppilaan toimintakyky ja toiminnanohjaus voi vaihdella tilanteesta toiseen, mutta motivaatio sekä kiinnostus tehtävän tekemiseen tukee toimintakykyä ja auttaa työskentelemään pidempään (Puustjärvi, 2022, s. 23).

Yksi tunnetuimmista neuropsykiatrisista häiriöistä on ADHD. ADHD voidaan erottaa kolmeen eri alakategoriaan, joissa kaikissa on kuitenkin kyse samasta häiriöstä. ADD tarkoittaa keskittymisvaikeuksia ilman ylivilkkautta ja impulsiivisuutta. Yliaktiivis-impulsiivisessa muodossa ei puolestaan ole merkittäviä keskittymisvaikeuksia. Näiden yhdistelmässä ADHD:ssa vaikeuksia on kaikilla näillä osa-alueilla. (Parikka ym., 2017, s.

34). ADHD oppilaille tyypillistä on erilaiset tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet ja aktiivisuuden säätelyn vaikeus. Tyypillisimmin aktiivisuuden säätelyn vaikeus ilmenee yliaktiivisuutena, mutta se voi ilmetä myös hitautena tai aliaktiivisuutena (Parikka ym., 2017, s. 31).

ADHD oppilaan huomio voi herpaantua helposti ympäriltä tuleviin ärsykkeisiin kuten ääniin ja liikkeisiin. ADHD oppilaille on tyypillistä myös erilaiset oman toiminnan ohjaamisen, ohjeiden seuraamisen ja noudattamisen haasteet ja impulsiivisuus. Oppilaalla voi olla myös motorista levottomuutta ja hänellä on tarve olla jatkuvasti liikkeessä. (Earle & Curry, 2017, s. 104; Parikka ym., 2017, s. 31–39). ADHD oppilaalla voi olla tarkkaavaisuuden pulmien lisäksi myös esimerkiksi kielellisiä vaikeuksia tai oppimisvaikeuksia (Earle & Curry, 2017, s. 107). Opettajan on tärkeä oppia tuntemaan oppilas yksilönä, jotta opettaja osaa vastata yksilöllisesti oppilaan tarpeisiin. Kaikki ADHD oppilaat eivät ole samanlaisia, vaikka samankaltaista oireilua onkin, joten tuen tarpeetkin ovat aina yksilöllisiä.

Haastavia tilanteita kouluympäristössä ADHD-oppilaalle ovat meluisat paikat, suuret ryhmät ja visuaalisesti levoton ympäristö. Erilaiset aistien antamat ärsykkeet tai kehon viestit kuten voimakas ympäriltä tuleva tuoksu, nälkä tai väsymys voivat myös lisätä ADHD-oireilua. Pitkät odottamisen hetket, liian pitkäkestoinen yksitoikkoinen työskentely, liika vapaamuotoisuus ja epätietoisuus toiminnasta ja oppijaan kohdistuvista odotuksista voivat myös kuormittaa ADHD-oppilasta. (Parikka ym., 2017, s. 34). ADHD-oppilas ei ole välttämättä kykenevä sanoittamaan häntä kuormittavaa tekijää, mutta useat tekijät ovat sellaisia, joihin pystytään ennakoivasti vaikuttamaan tai valmistamaan oppilasta erilaisiin mahdollisesti kuormittaviin tilanteisiin (Parikka ym., 2017, s. 33). Omien tuntemusten sanoittamista kannattaa kuitenkin harjoitella erilaisissa arkisissa tilanteissa. Myös muut ympäristötekijät esimerkiksi ristiriidat kotona tai kiusaamistilanteet voivat kuormittaa ADHD-oppijaa (Parikka ym., 2017, s. 33).

Tarkkaavaisuuden säätelyn vaikeudet voivat näkyä myös toiminnan lyhytjänteisyytenä, vaikeutena odottaa omaa vuoroa, tai hajamielisyytenä ja tavaroiden hukkaamisaltiutena

(Parikka ym., 2017, s. 32–33). Oppilas saattaa siis poukkoilla nopeasti tekemisestä toiseen, jättää tehtävän kesken tai unohtaa tehdä jotain. Tavarat voivat olla usein hukassa ja oppilaalla voi olla vaikeus keskittyä olennaiseen asiaan. Selkeät ohjeet ja strukturoinnin keinot auttavat oppilasta toimimaan.

Opettaja voi auttaa tarkkaavaisuuden haasteista kärsivää oppilasta pitämällä omat ohjeet selkeinä, lyhyinä ja ytimekkäinä. Toimintojen pilkkominen pienempiin osiin selkeyttää ja auttaa keskittymisen suuntaamista yhteen asiaan kerrallaan. Sanallisen ohjeen tueksi visuaalinen kirjoitettu tai kuvitettu ohje on usein hyödyllinen. Oppilasta voi myös pyytää toistamaan annetut ohjeet ja palauttaa hänelle mieleen mitä pitikään tehdä. Rutiinit ja selkeät säännöt ja ohjeet luokassa auttavat ADHD oppilasta ohjaamaan omaa toimintaansa (Earle & Curry, 2017, s. 104; Parikka ym., 2017, s. 33–38). Myös erilaiset vireystilan säätelyä helpottavat keinot auttavat ADHD-oppijaa (Parikka ym., 2017, s. 37). Tauot työskentelyssä ja mahdollisuus liikkua tai levätä rauhallisessa tilassa voivat olla vireystilan säätelyä helpottavia keinoja.

ADHD-oppijan tarkkaavaisuuden säätelyn ongelmat voivat näkyä oppilaan toiminnassa myös niin päin, että oppilas saattaa keskittyä johonkin toimintaan erittäin tarkkaavaisesti ja jopa liiallisesti. Jokin oppilasta motivoiva aihe tai toiminta voi olla sellainen, johon oppilas uppoutuu täysin, ja hänen ajantajunsa ja tilannetaju häviävät. Toimintaa voi olla vaikea keskeyttää tai kiinnittää huomiota johonkin muuhun (Parikka ym., 2017, s. 33). Tässäkin erilaiset toiminnan ohjaamisen tukemisen, opetuksen jäsentämisen ja strukturoinnin keinot auttavat.

ADHD oppilaan paikka luokassa kannattaa myös miettiä tarkoin, ja sijoittaa oppilas istumaan luokassa rauhalliseen paikkaan (Earle & Curry, 2017, s. 104). Tarkkaavaisuuden ongelmat voivat näkyä oppilaan käytöksessä esimerkiksi häiriöherkkyytenä (Parikka ym., 2017, s. 32). Esimerkiksi kuvataideluokassa pulpettipaikka siveltimien pesupisteen vieressä, ei välttämättä ole paras paikka ADHD oppilaalle, sillä muiden oppilaiden jatkuva liike ADHD oppilaan pulpetin ympärillä voi häiritä hänen keskittymistensä työskentelyyn.

ADHD-oppilas voi myös käyttäytyä impulsiivisesti ja toimia erilaisissa tilanteissa nopeasti ja harkitsemattomasti, miettimättä toimintansa seuraamuksia (Parikka ym., 2017, s. 33). Voimakkaat tunnereaktiot erilaisiin asioihin ovat tyypillisiä ja aiheuttavat vaaratilanteita ja vaikuttavat myös sosiaaliseen ympäristöön. Impulsiivinen ADHD-oppilas voi myös esimerkiksi puhua taukoamatta tai keskeyttää toisia, vaikka tietäisi sen sopimattomaksi. Olennaisia vaikeus hillitä omaa käytöstä ja toimintaa, mutta se ei liity oppilaan älykkyyteen tai kykyyn ymmärtää asioiden seurauksia tai esimerkiksi sosiaalisia toimintamalleja (Parikka ym., 2017, s. 33).

ADHD oppilaat voivat olla vilkkaan ajatuksen juoksunsa ja havainnointikykyensä ansiosta hyvinkin luovia, ja heillä voi olla vahvat visuaalisen hahmottamisen taidot (#NäeNepsy, 2023). Motivoitunut ADHD-oppija voi olla hyvinkin luova ja aikaansaava, kun saa mahdollisuuden taitojensa käyttämiseen (Parikka ym., 2017, s. 37). Erilaiset visuaalisen hahmottamisen tehtävät kuvataiteen tunnilla voi olla hetkiä, joissa ADHD-oppilas pääsee loistamaan, ja opettajan oppilaantuntemus oppilasta motivoivissa aiheissa ja työskentelytavoissa tarjoaa kentän, jossa vilkas mielikuvitus pääsee valloilleen. Työskentelyyn motivoinnissa kannattaa kuitenkin muistaa, että ADHD-oppija voi kokea liian pitkään samanlaisena toistuvat tehtävät tylsinä (Parikka ym., 2017, s. 34).

Autismi on neurologinen kehityshäiriö, joka ilmenee ja jota arvioidaan käyttäytymisen perusteella. Autismin kirjoon kuuluu useita erilaisia oireyhtymiä, mutta yhdistäviä oireita on vastavuoroisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation ongelmat, aistimusten poikkeavuus ja rajoittuneet kaavamaiset toistuvat käyttäytymismallit. Autististen henkilöiden joukossa on sekä korkean älykkyytason omaavia yksilöitä, sekä syvästikin kehitysvammaisia yksilöitä, ja kaikkea siltä väliltä (Kerola, 2001, s. 29; Parikka ym., 2017, s. 40). Vaikka autismin kirjolla olevat henkilöt jakavat useita samankaltaisia ongelmia, he ovat kaikki yksilöitä ja ilmentävät autismin kirjolle tyypillistä oireilua eri tavalla (Earle & Curry, 2017, s. 107).

Autismin kirjon henkilöillä on vaikeuksia ymmärtää sosiaalisia vuorovaikutustilanteita ja sen osa-alueita, kuten esimerkiksi sanatonta viestintää. Autismin kirjon henkilöillä voi olla poikkeavia tapoja vastata vuorovaikutukseen ja sosioemotionaalisiin viesteihin, ja hänen

voi olla vaikea ilmaista omia ajatuksiaan ja tunteitaan. Osalla autismin kirjon oppilaista voi olla myös kielellisiä vaikeuksia, osa ei välttämättä puhu ollenkaan ja he käyttävät muita kommunikointikeinoja. Joidenkin autismin kirjon henkilöiden puhe voi olla myös ulkoa opittujen sanojen tai fraasien toistelua. Autismin kirjon oppilailla voi olla vaikeuksia ymmärtää kielikuvia, ja saattavat ottaa asiat hyvinkin kirjaimellisesti. (Earle & Curry, 2017, s. 107; Kerola, 2001, s. 20–21). Vaihtoehtoisilla kommunikaatiomenetelmillä, kuten kuvien käytöllä kommunikaation tukena, voi olla keskeinen merkitys autistisen henkilön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Jylhä, 2007, s. 206). Autistisilla henkilöillä voi olla myös vaikeuksia luoda, ylläpitää ja ymmärtää ihmissuhteita (Parikka ym., 2017, s. 40).

Mira Kallio-Tavin tuo väitöskirjassaan esille myös yleisen harhaluulon, että autismin kirjon henkilöt eivät olisi sosiaalisia tai kiinnostuneita sosiaalisesta kanssakäymisestä. Kallio-Tavin havaitsi tutkimuksessaan, että autistisen henkilön kommunikaatio voi ilmetä erilaisessa muodossa, jota muu yhteiskunta ei välttämättä tunnista tyypilliseksi sosiaalisiksi kanssakäymiseksi. Autistisen henkilön poikkeava tapa kommunikoida ja ottaa kontaktia muihin ihmisiin tuo haasteita kommunikointitilanteisiin. (Kallio-Tavin, 2016, s. 210–211). Näkisin että aito, lämmin ja läsnä oleva kohtaaminen toisen ihmisen kanssa huolimatta siitä millaisia haasteita kommunikaatiotilanteessa voi olla, avaa mahdollisuuden antoisalle sosiaaliselle kanssakäymiselle. Erilaisia tuen muotoja myös autistisen henkilön kommunikoinnin tukemiseen erittelen enemmän kappaleessa 3.3.

Jotkut autismin kirjolla olevat oppilaat voivat kokea aistimaailman kuten visuaaliset ärsykkeet, äänet, hajut, kosketuksen ja makuaistimukset poikkeavalla tavalla, ja se voi vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä ja reaktioihin kyseisen ärsykkeen äärellä (Earle & Curry, 2017, s. 107). Kuvataiteessa käytettävät monet materiaalit voivat olla joillekin autismin kirjon henkilölle haastavia käyttää epämiellyttävän aistikokemuksen vuoksi. Joskus voi olla tarpeen mukauttaa tehtävää oppilaalle sopivaksi, ja tarve mukauttamiselle voi tulla yllättäenkin. Opettajan tulisi ottaa oppituntia suunnitellessaan huomioon oppilaan mahdolliset aistitiedon käsittelyn haasteet (Earle & Curry, 2017, s. 107). Vaikka useilla autismin kirjon oppilailla on poikkeavuutta aistimusten kokemisessa, on tärkeä muistaa, että

kaikki kokevat eri asiat yksilöllisesti. Jokin aistikokemus, joka on yhdelle oppijalle todella vastenmielinen, voi toiselle olla miellyttävä. Aistituntemuksissa voi olla yliherkkyyttä, mutta myös aistihakuisuutta, jossa oppilas saattaa hakea voimakkaita aistimuksia.

Autismin kirjon oppilailla on usein vahvat visuaalisen hahmottamisen ja visuaalisen havainnoinnin taidot (Kerola, 2001, 89, s. 133). Autistiset henkilöt myös usein huomaavat herkästi pienetkin muutokset visuaalisessa ympäristössä (Kerola, 2001, s. 113). Visuaalista hahmottamista vaativat tehtävät voivat tuoda autismin kirjon oppilaalle onnistumisen kokemuksia, joka edesauttaa kokonaisvaltaista oppimista. Tarkka havainnointikyky visuaalisista muutoksista voi olla voimavara kuvataiteessa, mutta myös haaste kuvataideluokassa. Kuvataideluokan aistiympäristö voi olla luokassa tapahtuvan vapaamman liikkumisen takia autismin kirjon henkilölle todella kuormittava. Myös vapaampi keskustelu ja erilaiset kolisevat tai rapisevat työskentelyn äänet voivat haitata autismin kirjon henkilön toimintaa kuvataideluokassa. Autistista oppijaa haittaavat ympäristön tekijöitä voidaan usein karsia, ja hänen keskittymisensä ja orientoituminen haluttuun tehtävään helpottuu jäsennellymmässä ympäristössä (Kerola, 2001, s. 113).

Autismin kirjon henkilöllä voi olla rajoittuneita käyttäytymismuotoja ja mielenkiinnon kohteita (Kerola, 2001, s. 21). Autismin kirjon henkilö voi olla jonkin oman mielenkiinnonkohteensa erityisasiantuntija, sillä hän on saattanut ottaa selville mielenkiinnonkohteestaan aivan kaiken. Hänen vapaa-aikansa voi pyöriä täysin jonkin oman mieleisen asian ympärillä, ja esimerkiksi jokin elokuva tai peli voi olla sellainen mitä autismin kirjon henkilö katselee yhä uudelleen ja uudelleen. Mielenkiinnonkohteita kannattaa hyödyntää opetuksessa ja autistisen henkilön motivoinnissa tehtävän tekemiseen. Esimerkiksi oppilas, joka on hurjan kiinnostunut Pokémonista, varmasti harjoittelee kuvataidetuunnilla värikynien käyttöä Pokémonista inspiroituneiden kuva-aiheiden ympärillä erittäin mielellään. Pokémon -aihe voi motivoida myös esimerkiksi japanilaisen animaation animen historian tai ylipäänsä animaatioaiheen opiskeluun, joka on liitettävissä kuvataiteen oppisisältöihin.

Rutiinit ja struktuurit ovat autismin kirjon henkilölle erityisen tärkeitä. Yllättäen muuttuvat tilanteet kuormittavat autismin kirjon oppilasta, ja oppilaalla ei välttämättä ole kykyä

joustaa näissä tilanteissa. Opettajan on tärkeä ennakoida tulevat asiat ja eteenkin rutiinista poikkeavat muutokset (Earle & Curry, 2017, s. 107–108). Joka oppitunti samanlaisena toistuva oppitunnin runko auttaa autismin kirjolla olevaa oppijaa toimimaan oppitunnin aikana. Esimerkiksi; kuuntele opettajan opetus ja ohjeet, työskentely kuvataidetyön parissa ja siivous. Taito- ja taideaineissa selkeät kirjoitetut ja/tai kuvalliset ohjeet voivat olla ratkaiseva apu oppijan itsenäiseen työskentelyyn (Kerola, 2001, s. 134). Myös erilaiset ja uudet asiat kannattaa opettaa autistiselle henkilölle pienin askelin, siten että uusi sisältö on pieninä annoksina jo tutussa ja totutussa kaavassa. Autistinen oppilas voi vastustella muutoksia totuttuun työtapaan. (Kerola, 2001, s. 89).

3.1.1 Opetuksen strukturointi

Koko yhteiskuntamme toimii erilaisten struktuurien ja jäsentelyn varassa. Esimerkiksi kalenterit kello ovat välttämättömyyksiä, joiden avulla rakennamme elämäämme. Myös opetussuunnitelmat ja koulujen arki rakentuu strukturoidusti luokkakohtaisiin opetussisältöihin, tuntijakoihin, lukujärjestyksiin ja oppituntisisältöihin. (Kerola, 2001, s. 149). Ikosen ja Virtasen (2007, s. 247) mukaan strukturoidulla opetuksella tarkoitetaan opetuksen, opetusjärjestelyjen ja oppimisympäristön jäsentämistä. Strukturoinnin tavoitteena on, että oppilas kokee olonsa turvalliseksi toimiakseen ja oppiakseen uusia asioita mahdollisimman itsenäisesti. Oppitunnin strukturointia voi tehdä mm. ajan, tilan tai paikan, toiminnan tai vuorovaikutuksen suhteen. Strukturoinnin keinoin voidaan jäsentää opetustilaa ja -materiaalia selkeäksi, eri aistein hyvin hahmotettavaksi. (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 247).

Tarkkaa koulupäivien, oppituntien ja työvaiheiden strukturointia käytetään varsinkin erityisoppilaiden opetuksessa sekä oppilaan toiminnan ohjaamisen tukena, mutta erityisoppilaille suunnitellut struktuurit ja strukturoinnin keinot ja periaatteet toimivat usein kaikkien oppilaiden opetuksessa. Useimmat oppijat hyötyvät oppimisympäristön ulkoisen struktuurin lisäämisestä, kun huomataan oppilaan vaativan tukea koulunkäyntiinsä. Selkeys kaikessa toiminnassa vaatii aikuisjohtoista otetta sekä huolellista opetuksen suunnittelua. (Parikka ym., 2017, s. 74).

Strukturoidun opetuksen voidaan myös ajatella olevan rakenteeltaan selkeäksi suunniteltua opetusta. Strukturoidun opetuksen strukturoitavia osa-alueita on ajan, paikan, vuorovaikuttavien henkilöiden, sisältöjen ja välineiden lisäksi opetuksen seuranta ja palaute sekä opetuksen emotionaalinen ilmapiiri. (Kerola, 2001, s. 14, 110–197). Strukturoinnilla voidaan siis tarkoittaa erityisopetuksessakin nähtävää tarkkaa toiminnan osiin pilkkomista, joka toimii usein myös oppilaan ohjauksen työkaluna, mutta laajemmin ajateltuna strukturoitu opetus on opetuksen rakenteiden ja osa-alueiden tarkkaa pedagogista suunnittelua ja selkeyttä.

Yleensäkin, kun oppilaalla on vaikeuksia oman toimintansa kokonaisvaltaisessa ohjauksessa, toiminnasta toiseen siirtymisessä ja toiminnan hahmottamisessa, tarvitaan strukturointia ja opettajalta tarkkaa osatoimintojen analysointia ja kokonaisuuden pilkkomista osiin, sekä osatoimintojen riittävää harjoittelua ennen kuin koko kokonaisuus voidaan saada hallintaan (Kerola, 2001, s. 74). Vaikka neuropsykiatrisista vaikeuksista kärsivän oppilaan opetuksessa on aina perusteltua käyttää strukturoinnin keinoja, voidaan niitä käyttää muidenkin oppijoiden kanssa varsinkin, jos havaitaan siitä olevan hyötyä oppijalle.

Strukturoinnin keinojen käyttäminen ei rajoitu siihen, millaista sisältöä oppilaalle yritetään opettaa. Oli omaksuttava oppisisältö kuinka vaikeaa tahansa, sen yksilöllistämiseen voidaan käyttää strukturoinnin periaatteita. Strukturoidussa opetuksessa opittavaksi valittu taito tai toiminta on pilkottava pieniin osiin, ja opettaminen tulisi aloittaa helpoimmin oppimisen iloa antavasta yksityiskohdasta (Kerola, 2001, s. 68). Joidenkin oppijoiden kohdalla opittava taito kuvataiteessa voi olla esimerkiksi laveeraus tekniikan opettelu, joka voidaan pilkkoa osiin helpoimmasta vaativampaan esimerkiksi opettelemalla ensin liikkeen suunta laveeraustekniikassa, sitten veden ja värin määrän hallintaa, ja lopuksi eri värien sekoittaminen laveeraus tekniikassa. Joidenkin oppijoiden kohdalla opetettava taito kuvataiteessa voi olla esimerkiksi se, miten pidät sivellintä kädessä, milloin kastat sivellintä värinappiin ja milloin sivellintä kastetaan vesikippoon. Strukturoitu opetus voidaan myös aloittaa niinkin pienen asian opettelusta kuin että vesivärit ja sivellin kuuluvat yhteen, ja siveltimellä maalataan. Kaikissa näissä tilanteissa kuvataidetunnin päätteeksi

lopputuloksena on toivottavasti vesiväriytyö, josta oppilas voi olla ylpeä. Opettajan oppilaantuntemus ja tietämys siitä mitkä asiat ovat oppilaalle oleellisia asioita opettaa, ja millaiset opittavat taidot ovat oppimisen lähikehityksen vyöhykkeellä, ovat tärkeitä hahmottaa opetuksen strukturoinnissa.

Opetuksen tavoitteet tulisi laatia niin konkreettisiksi, että oppilas ymmärtää mihin pyritään ja miksi. Tavoitteita ei saa olla liikaa kerrallaan, niiden tulee olla konkreettisia, yksiselitteisiä ja tavoitteiden toteutumista tulee seurata säännöllisesti (Kerola, 2001, s. 70–76). Opettaja voi asettaa jokaiselle kuvataidetunnille tai yksittäiselle kuvataidetyölle tavoitteen, mutta tavoitteenasettelua voi tehdä myös laajemmassa aikaikkunassa esimerkiksi oppimiskokonaisuuden suhteen tai tavoitteet 7. luokan kuvataiteessa. Tavoitteet tulee asettaa sellaisiksi, että oppilaalla on mahdollisuus onnistua. Oppilas olisi hyvä olla mahdollisuuksien mukaan mukana laatimassa tavoitteita hänen henkilökohtaiselle oppimiselleen; mitä haluan oppia kuvataiteentunneilla (Kerola, 2001, s. 76).

Selkeät, oppijalle itselle ymmärrettävät tavoitteet, sekä toiminnan ennakointi ovat tärkeimpiä osia opetuksen strukturoinnista. Ennakointia ovat hyvät toimintaohjeet tekemiseen, lapselle ennakkoon kertominen mitä tulee tapahtumaan ja kuinka hänen tulee toimia, tai muistutukset kohta päättyvästä työskentelyajasta ja seuraavan tekemisen alkamisesta. Tällöin muuttuvat tilanteet eivät tule yllätyksinä joihin lapsi ei ole ehtinyt valmistautua. (Puustjärvi ym., 2022, s. 138–139). Samat strukturoinnin periaatteet ovat nähtävissä jokaisen yksittäisen oppitunnin struktuurissa, mutta myös esimerkiksi kokonaisen opetusjakson strukturoinnissa. Yhden oppitunnin osalta jäseneltäviä asioita olisi esim. mitä tällä tunnilla tehdään, mitkä ovat työskentelyn vaiheet lopputulokseen pääsemiseksi, kuinka tunnilla pitää toimia ja käyttäytyä, milloin tekeminen loppuu ja mitä tehdään seuraavalla oppitunnilla. Laajemmin strukturointia voi olla esimerkiksi oppituntien sisältöjen jäsentäminen eli se mitä tehdään milläkin oppitunnilla, ja mitä tämän opetusjakson jälkeen tapahtuu.

Selkeät osoitetut paikat toiminnolle voivat toimia struktuurin keinoina ja selkeyttää opetuksen järjestelyä, työskentelyn vaiheita ja pitää välineet asianmukaisessa käytössä. (Earle & Curry, 2017, s. 107–108). Myös aistiesteettömästä näkökulmasta ympäristö on

toimivampi, kun tavaroille ja asioille on selkeät paikat tilassa. Se mahdollistaa myös sen, että lapsi tai nuori pystyy toimimaan tilassa itsenäisemmin (Savikuja ym., 2022, s. 169). Kuvataideluokassa toiminnan ja paikan strukturointia voi olla esimerkiksi: selkeästi osoitettu paikka omalle työskentelylle, selkeä paikka erityiselle työskentelyn vaiheille vaikkapa vedostamiselle, kaappien ovissa olevat tekstit ja/tai kuvat siitä mistä välineet löytyvät tai selkeästi laadittu kirjallinen tai kuvallinen työskentelyjärjestys kuvataidetyön tekemiseen. Erityisissä tekniikoissa kuten esimerkiksi vedostamisessa tarvitaan sekä puhdasta telaa vedostuksen tekemiseen, että maaliin kastettavaa telaa värin levittämiseen. Toiminnan strukturointi kahteen osaan ja/tai paikkaan selkeyttää oppilaalle, milloin pitää käyttää mitä telaa, ja työskentely vedostamisen äärellä onnistuu oppilailta mahdollisimman itsenäisesti.

Työskentelyä ja sen vaiheita pystytään strukturoimaan yksinkertaisimmin jäsentelyllä, ja jakamalla tehtävä asia riittävän konkreettiseksi osatehtäviksi (Puustjärvi ym., 2022, s. 139). Esimerkiksi kuvataidetunnilla tehtävää työskentelyä voitaisiin strukturoida; istu omalle paikallasi, kuuntele opettajan ohje, hae kynä ja paperi, luonnostelee, hae maalit, maalaa jne. Se kuinka tarkkoihin vaiheisiin tekeminen jäsenellään, riippuu oppilaan tarpeista. Jäsentely ja toiminnan strukturointi voidaan tehdä joko kirjoittaen, tai kuvia käyttäen. Osatehtävien tulee kuitenkin olla aina oikeassa toimintajärjestyksessä (Puustjärvi ym., 2022, s. 139). Käytössä voi olla ensin, sitten, sen jälkeen -toimintajärjestys, johon osatehtävät voidaan asettaa visuaalisesti oikeaan aikajärjestykseen. Jäsentämiseen voidaan käyttää apuna myös esimerkiksi taulukoita, miellekarttoja, kuvioita, kaavioita tai muistilistoja, mikä vaan tuntuu sopivimmalta oppilaalle itselleen (Puustjärvi ym., 2022, s. 139). Tehty osatehtävä voidaan kuitata tehdyksi kääntämällä osatehtävä pois esiltä, viivata yli tai poistaa struktuurista. Usein tehdyksi kuittaaminen on palkitsevaa ja kannustaa jatkamaan toiminnassa eteenpäin. (Puustjärvi ym., 2022, s. 139). Työskentelyn strukturointi ja jäsentely vaiheisiin auttaa oppilasta myös hahmottamaan mitä vielä pitää tehdä esimerkiksi tämän oppitunnin aikana tai koska oppitunti päättyy. Työskentelyn jäsentely voi auttaa poistamaan myös aloittamisen kynnyksiä (Puustjärvi ym., 2022, 139).

Yksi opetuksen strukturoinnin menetelmä, jota käytetään varsinkin autististen oppilaiden opetuksessa, on koriopetus ns. tai ”koritehtävät”, jossa opetustuokion sisällöt pilkotaan

fyysisiin koreihin ja tehtävissä edetään yksi kori kerrallaan (Kerola, 2001, s. 89). Koritehtävissä tulee hyvin esille struktuurin laatimisen piirteitä; osatehtäviin jäsentely, osatehtävän palkitseva tehdyksi kuittaaminen ja selkeä visuaalinen havainto siitä, mitä tulee vielä tehdä. Koritehtävissä käytettävää logiikkaa voi hyödyntää myös kuvataiteessa, ja koritehtäviin tottuneiden oppilaiden kanssa se voi olla tarpeellistakin. Jonkin kuvataiteen tehtävän vaiheet voisivat olla esimerkiksi työn luonnostelu lyijykynällä, työn teippaus pulpettiin ja työn maalaaminen, joka voitaisiin pilkkoa eri koreihin. Ensimmäisestä korista voisi löytyä lyijykynä, kumi ja esimerkiksi mallikuva, toisesta teippirulla ja kolmanesta korista maalausvälineet.

Työskentelyn vaiheiden strukturointiin voi olla hyvä ottaa rinnalle ajan strukturointi, eli se kuinka kauan joku toiminta kestää. Esimerkiksi kuinka kauan aikaa oppilaalla on maalata tällä oppitunnilla. Ajan strukturointiin voidaan käyttää esimerkiksi time timer ajastinta, tiimalasia tai älypuhelimien ajastinta. Näissä ajan strukturoinnin apuvälineissä jäljellä oleva aika nähdään visuaalisesti esim. pienenevänä värialueena, joka on helppo hahmottaa, vaikka oppilas ei tuntisi kelloa (Puustjärvi ym., 2022, s. 140). Opettajan antama varoitus etukäteen, kun jotakin on tapahtumassa, auttaa nepsy -oppilasta ohjaamaan työskentelyään (Earle & Curry, 2017, s. 104). Tällainen ohje voisi olla esimerkiksi: ”5 minuuttia aikaa työskennellä ennen kuin aletaan siivoamaan luokkaa”. Myös tällaiset ohjeet ovat ajan ja toiminnan strukturointia kuvataideluokassa. Aikaa voidaan strukturoida myös kellon aikojen avulla kirjaamalla kellon aika toiminnan rinnalle esim. klo 12 oppitunti alkaa, klo 12.15 maalataan ja klo 12.45 siivotaan (Puustjärvi ym., 2022, s. 140).

Toiminnan ja ajan lisäksi opetukseen liittyviä paikkoja ja luokan vuorovaikutusta voidaan strukturoida. Toiminnan struktuurin rinnalle voidaan strukturoida paikka, jossa toiminta tapahtuu. Esimerkiksi, tämä kuvataidetunti tapahtuu koulun pihalla ja tänään piirretään katuliiduilla. Toiminnalle oleellisesta paikasta voidaan esimerkiksi ottaa kuva toiminnan ohjeen rinnalle. Luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta voidaan myös strukturoida, ja tästä voidaan puhua myös henkilöstruktuurina. Esimerkiksi erityisopetuksessa voidaan strukturoida se kenen ohjaajan tai opettajan kanssa oppilas tekee töitä sinä päivänä. Tämä voi-

daan tehdä esimerkiksi asettamalla oppilaan kuva ja/tai nimi ohjaajan kuvan viereen. Oppilaiden kuvia tai nimiä voidaan asettaa myös erilaisiin ryhmiin, havainnollistamaan vaikkapa oppitunnilla tapahtuvaa ryhmätyöskentelyä.

Erilaisia ennakoitavia ja strukturoitavia asioita koulupäivässä voivat olla myös siirtymätilanteet. Siirtymätilanteilla tarkoitetaan yleensä tilanteita, jossa siirrytään paikasta ja/tai tekemisestä toiseen. Jokapäiväisiä koulun siirtymätilanteita ovat esimerkiksi, luokasta välitunnille tai toiseen luokkaan siirtyminen, pistetyöskentelyssä pisteeltä toiselle siirtyminen tai vaikkapa koulun retkellä koululta retkikohteeseen siirtyminen. Siirtymätilanteita koulun arjessa tulee väistämättä enemmän yläkouluikäisillä, kun opetus ei tapahdu aina samassa omassa kotiluokassa, mutta myös pienemmällä oppilaille siirtymätilanteita on paljon. Siirtymätilanteet ovat usein vapaamuotoisempia kuin varsinainen opetustuokio ja siirtymätilanteet voivat joskus olla kiireisiä. Tällaiset tilanteet kuormittavat oppilasta keuholla on toiminnan ohjauksen ongelmia tai hahmottamisen tai muistamisen vaikeutta. (Parikka ym., 2017, s. 126–128).

Siirtymätilanteita voidaan ennakoida ja helpottaa tutustumalla tiloihin, reitteihin ja paikkoihin, ja tämä voi vaatia useitakin toistoja, jotta siirtymät tulevat oppilaalle riittävän tutuiksi. Erilaiset kartat, ohjeviitat, kyltit ja kuvat voivat myös auttaa hahmottamaan reittiä ja paikkaa, jonne ollaan menossa. (Parikka ym., 2017, s. 126–127). Kuvataiteen oppitunnit eivät välttämättä tapahdu aina kuvataiteen luokassa, joten mahdolliset siirtymät on hyvä ennakoida oppilaille selkeästi. Tällaisia tilanteita voi olla esimerkiksi, jos työskennellään ulkona luonnossa ympäristötaiteen parissa, tai erilaiset museovierailut. Museosta, johon ollaan menossa, voidaan esimerkiksi katsoa etukäteen kuvia ja videoita, jolloin oppilaan ei tarvitse stressata sitä, minne ollaan menossa (Parikka ym., 2017, s. 126). Siirtymät opetuksen ja koulupäivän aikana tulisi olla ennakoituja ja selkeästi hahmotettuja.

Oppilaan koulupäivän aikana voi tulla myös ennakoimattomia muutoksia tai siirtymätilanteita. Sellaisia voi olla esimerkiksi yllättävät muutokset opetustilojen suhteen, kun luokkahuone joudutaan syystä tai toisesta vaihtamaan. Poikkeustilanteisiin on kuitenkin pyrittävä valmistautumaan etukäteen esimerkiksi kertomalla oppilaille, miten heidän oletetaan toimivan poikkeavissa tilanteissa ja erilaiset kuvat, piirrokset tai kirjoitetut ohjeet

auttavat hahmottamaan uutta toimintaohjetta. (Parikka ym., 2017, s. 126). Muutoksien ilmoittamiseen voidaan ottaa käytännön vinkiksi esimerkiksi ”muutoskortti” (esim. kuva huutomerkistä tai muu yhdessä päätetty symboli), jota opettaja voi näyttää, kun tuntijärjestys, sovittu tekeminen tai aiemmin annetut ohjeet muuttuvat. Usein tutun turvallisen merkin näyttäminen auttaa oppilaita kiinnittämään huomion uuteen ohjeeseen ja vastaanottamaan ohjeen paremmin. (Parikka ym., 2017, s. 126).

3.2 Oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeudessa oppilaan opitut taidot ovat merkittävästi heikkomat kuin hänen yleisen taitotasonsa perusteella olisi odotettavissa, eikä ongelma johdu riittämättömästä opetuksesta, aistivammasta, tunne-elämän ongelmista tai muusta selkeästä syystä (Parikka ym., 2017, s. 66). Oppimisvaikeudet voivat näkyä oppilaan vaikeuksina lukemisessa ja kirjoittamisessa ja matemaattisissa taidoissa, mutta myös erilaisina sosiaalisina vaikeuksina, muistamisen vaikeuksina tai tunteiden, käytöksen ja oman toiminnan säätelyn vaikeuksina. Oppilailla voi olla myös vaikeuksia ymmärtää, oppia ja muistaa uusia asioita. Oppimisvaikeudet vaikeuttavat laajasti oppilaan kykyyn toimia arjen eri tilanteissa. (Earle & Curry, 2017, s. 112; Parikka ym., 2017, s. 66).

Helposti tunnistettavissa olevia oppimisvaikeuden piirteitä on esimerkiksi hidas lukeminen tai lukemisen työläys, kirjoittamisen vaikeudet, vaikeus oppia vieraita kieliä tai matematiikkaa, suurten asiakokonaisuuksien tai abstraktien asioiden hahmottamisen vaikeus tai vaikeus soveltaa tietoa tai etsiä tietoa tekstistä (Parikka ym., 2017, s. 66). Oppimisvaikeudet vaikuttavat usein oppilaan koulunkäyntiin ja arkeen hyvin kokonaisvaltaisesti, ja oppilas saattaa kokea koulunkäynnin epämiellyttävänä. Oppimisvaikeudet ja niiden tuomat kokemukset koulunkäynnistä lisäävät mielenterveyshäiriöiden ja syrjäytymisen riskiä. Oppimisvaikeuksien kanssa selviäminen on yksilöllistä, mutta on aina sidoksissa oppilaalle annettuun tukeen ja kannustukseen. (Parikka ym., 2017, s. 66–67).

Oppitunnin rytmittäminen erilaisilla tehtävillä, esimerkiksi kuuntelua vaativan osuuden pitäminen ytimekkäänä ja rytmitettyinä muilla tehtävillä auttaa oppimisvaikeuksista kärsivää oppilasta. Erilaiset monipuoliset materiaalit ja tehtävät oppitunnin sisällä tarjoavat eri muodossa esitettyä informaatiota oppijoille ja mahdollistaa tiedon omaksumisen eri

tapoja käyttäen (Earle & Curry, 2017, s. 112–113). Monipuolisen materiaalin tarjoaminen tukee jokaista oppijaa, mutta se on erityisen tärkeää oppijoille, kenellä on vaikea omaksua uutta tietoa.

Jo opitun tiedon vahvistaminen on tärkeää oppimisvaikeuksista kärsivän oppilaan kohdalla. Uutta opeteltavaa asiaa on hyvä lähteä rakentamaan opitun tiedon päälle. (Earle & Curry, 2017, s. 113). Oppilaan voi olla vaikea muistaa aiemmin opittua tietoa, vaikka hän olisi sen aiemmin hallinnut, joten aiemmin opittua on hyvä palauttaa mieleen ja kerrata. Kertaamisen jälkeen voidaan opittua tietoa täydentää uudella tiedolla, ja lähteä opetuksessa liikkeelle tutusta asiasta.

Oppilaalla voi olla myös erilaisia kielellisiä vaikeuksia, jotka vaikuttavat laajalti oppilaan oppimiskykyyn. Vaikeudet voivat liittyä puhutun sekä kirjoitetun kielen tuottamiseen ja/tai ymmärtämiseen. (Earle & Curry, 2017, s. 123). Kielellisessä erityisvaikeudessa, jota kutsuttiin aiemmin myös termillä dysfasia, lapsen kielelliset taidot eivät kehity iänmukaisesti, vaikka älyllisessä kehityksessä ei muuten olisi viivettä (Parikka ym., 2017, s. 62). Oppilaalla voi olla esimerkiksi artikulaation vaikeutta, suppea sanavarasto tai sanojen muistamisen vaikeutta, oppilas saattaa käyttää käsitteitä väärin tai epäjohdonmukaisesti, hänellä voi olla vaikeutta ymmärtää ja tuottaa kieliopillisia rakenteita tai tuoda omia ajatuksia ilmi, oppilaan puheessa saattaa olla äännevirheitä tai oppilas saattaa änkyttää (Earle & Curry, 2017, s. 123; Parikka ym., 2017, s. 63).

Erilaiset sanalistat, tiivistelmät teksteistä, sanojen tai sisältöjen värikoodaaminen, visualisointi kuten kuvat, piirrookset tai kaaviot ja videot ovat keinoja tukea oppilasta kenen oppimisen haasteet ilmenevät lukemisessa, kirjoittamisessa ja kielellisissä taidoissa. (Earle & Curry, 2017, s. 112–113). Auditivinen eli kuulon varainen kanava ei välttämättä ole oppimisen kannalta paras mahdollinen kielellisistä vaikeuksista kärsivälle oppijalle, joten muiden aistikanavien hyödyntäminen kuten erilaisten visuaalisten tukien käyttäminen osana opetusmateriaalia on tärkeää (Kerola, 2001, s. 92).

Jos luokassa on oppilaita, joilla on kielellisiä vaikeuksia, opettajan on hyvä pitää ohjeet yksinkertaisina, lyhyinä, rauhallisina ja selkeinä. Ohjetta antaessa, ohje on myös hyvä

kirjoittaa esille puhumalla annetun ohjeen lisäksi. Tietylle oppilaalle puhuttaessa on hyvä käyttää oppilaan nimeä ja ottaa katsekontakti oppilaaseen. (Earle & Curry, 2017, s. 104; Parikka ym., 2017, s. 65). Tällaiset toimintamallit tukevat oppilasta, jolla on haasteita kielellisissä taidoissa tai sosiaalisissa tilanteissa, mutta ne tukevat myös oppilaan tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä ja suuntaamisessa, ohjeiden muistamisessa tai oman toiminnan säätelyssä (Earle & Curry, 2017, s. 104). Opettajan on hyvä varmistaa, että oppija on ymmärtänyt saamansa ohjeen (Earle & Curry, 2017, s. 110).

Oppimisvaikeuksista kärsivää oppilasta voidaan tukea visualisoimalla opetettavaa sisältöä. Yksi keino visualisoida erilaisia opetuksessa ja arjessa eteen tulevia asioita, vaikkapa matematiikan sanallisia tehtäviä, on piirtää. Piirtämistä voi tehdä opettaja osana opetusta, mutta on hyödyllistä opettaa myös oppija hahmottamaan asioita itse piirtämällä (Kerola, 2001, s. 92). Kuvataide voi olla yksi keino harjoitella selkeän visuaalisen hahmottelun taitoja, josta voi olla oppijalle hyötyä monissa eri tilanteissa. Esimerkiksi matematiikan oppiaineessa, kun osataan piirtää selkeitä muotoja, hahmotetaan geometriset tehtävät paremmin, tai kun oppija osaa visualisoida selkeästi 3 omenaa ja 5 appelsiinia, on hedelmien määrä helppo laskea yhteen.

Kaikki erilaiset strukturoinnin keinot kuten selkeä rutiini oppituntien kulussa tukee myös oppimisvaikeuksista kärsivää oppijaa (Earle & Curry, 2017, s. 112). Myös oppija, jolla on kielellisiä vaikeuksia saattaa jumittaa juuri sillä hetkellä esillä olevaan asiaan, ja oppitunnilla eteenpäin siirtyminen voi vaatia selkeän ennakoitavan struktuurin oppitunnissa (Kerola, 2001, s. 91–92). Uuden asian ja teeman opettaminen strukturoidusti tietyllä kaavalla käyttäen erilaisia opetusmateriaaleja, auttaa niin oppimisvaikeuksista kärsivää, oppilasta kenellä on kielellisiä vaikeuksia ja myös ADHD- ja autismin kirjon oppijaa (Kerola, 2001, s. 86–100). Kuvataidetunnilla strukturoitu monikanavainen opetus voisi olla esimerkiksi; ensin muistellaan aiemmin opittuja asioita, sen jälkeen uuteen aiheeseen tutustutaan kuvin ja videoin sekä opettajan luennoinnin pohjalta (jossa opettajalla voi olla erilaisia visuaalisia ja kirjallisia materiaaleja opetuksen tukena), opettaja voi kenties näyttää esimerkkejä tulevan kuvataidetuntin työskentelystä ja tekniikoista, ja sen jälkeen oppilaat työskentelevät kuvataidetyön parissa.

3.3 Sosiaaliset tilanteet ja kommunikaatio

Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen merkittävydestä puhutaan koulumaailmassa paljon, ja niiden merkitys ymmärretään myös oppilaan tulevaisuuden kannalta. Sosiaalista oppimisympäristöä tulisikin aktiivisesti tarkastella ja arvioida (Jylhä, 2007, s. 207). Haasteet toimia sosiaalisissa tilanteissa voivat johtua monesta eri syystä. Erilaiset neuropsykiatriset haasteet kuten autismi ja ADHD vaikuttavat oppilaan sosiaalisiin taitoihin, mutta myös erilaiset kielelliset vaikeudet voivat olla haasteita sosiaalisissa tilanteissa.

Opettajan on tärkeä tukea sekä oppilaan kommunikoinnin taitoja sekä luoda hyviä sosiaalisia toimintamalleja luokkaan, jotta jokainen oppija saa onnistumisen kokemuksia sosiaalisissa tilanteissa toimimisesta. Jaetut yhteisen ilon hetket koulun arjessa niin toisten oppilaiden kuin opettajankin välillä tukevat oppilaan koulumotivaatiota sekä koulutyöskentelyä. Tunne siitä, että kuuluu joukkoon ja ryhmähenki luokassa on tärkeää oppilaan minäkuvan kehittymisen kannalta, mutta se voi myös vahvistaa oppilaan halua noudattaa yhteisiä sääntöjä, vähentää kiusaamista ja parantaa työskentelyrauhaa luokassa. (Parikka ym., 2017, s. 19).

Erilaiset neuropsykiatriset häiriöt lisäävät kiusaamisen ja kiusatuksi tulemisen riskiä. Erityisoppilaiden kohdalla kyse ei aina ole tahallisesta kiusaamisesta vaan oppilaan käytös voi liittyä neuropsykiatrisen häiriön oireisiin. (Parikka ym., 2017, s. 20). Erityinen oppilas voi myös tahtomattaan häiritä ryhmän työrauhaa ja usein kokee siitä myös syyllisyyttä (Parikka ym., 2017, s. 20). Voimakkaat impulsiiviset tunnereaktiot ja oppilaan tahtomattaan tehdyt teot näkyvät muille oppilaille, ja erityinen oppilaskin usein ymmärtää, että hänen toimintansa ei ole aina sosiaalisesti hyväksyttyä. Eri lailla käyttäytyvä oppilas voi provosoida toisia poikkeavalla käytöksellään tahtomattaankin, esimerkiksi autismin kirjjon oppilas voi sanoa jotain suorasukaisesti ja toinen oppilas voi kokea tämän tilanteen kiusaamisena. Erityinen oppilas voi reagoida toisten ärsytykseen raivokohtauksella joutuen siitä itse ongelmiin. Opettajan on tärkeä nähdä kokonaistilanne erilaisissa sosiaalisen kanssakäymisen ristiriitatilanteissa, ja ymmärtää myös erityisen oppilaan näkökulma asiaan. Opettaja voi vaikuttaa muiden oppilaiden asenteisiin erityistä oppilasta kohtaan, ja esimerkiksi auttaa erityistä oppilasta kertomaan tilanteissa miksi hän toimi kuten oli toiminut.

Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat keskustelua, sanallista ja sanatonta viestintää kuten eleitä, ilmeitä ja äänensävyjä ja yhteistä toimintaa. Osalla oppijoista voi olla vaikeuksia käyttää ja ymmärtää katsekontaktia, ilmeitä, eleitä ja kehonkieltä (Earle & Curry, 2017, s. 123; Parikka ym., 2017, s.155). Oppilas voi kokea toisten ihmisten ilmeet tai toiminnan toisin kuin on ollut tarkoitus, ja väärinkäsityksiä syntyy helposti. Aikuisen tuki tilanteiden selvittelyssä ja erilaisten kommunikaatiotilanteiden harjoittelu auttaa oppijaa sanattomankin viestinnän tulkitsemisen oppimisessa.

Neuropsykiatrisiin häiriöihin liittyy usein ongelmia sosiaalisissa taidoissa ja sosiaalisten tilanteiden tulkinnessa. Tämä ei tarkoita välttämättä sitä, että oppilas olisi vetäytyvä ja sosiaalisia tilanteita välttävä, vaan oppilas voi olla hyvinkin kiinnostunut sosiaalisista tilanteista, mutta hän voi olla sosiaalisilta taidoiltaan kömpelö. (Parikka ym., 2017, s. 155). Autistiset oppijat tarvitsevat tukea erityisesti sosiaalisessa kanssakäymisessä ja kommunikaatiossa ja erilaiset sosiaalisten tilanteiden ja kommunikaation ongelmat ovat autismissa keskeisiä (Jylhä, 2007, s. 206; Kerola, 2001, s. 113). Autistisen oppijan kommunikaatiosta voi puuttua vuorovaikutuksellisuus, ja sujuvakin puhe voi olla vain oppijan ”omaa esitelmää” ikään kuin ei olisi merkitystä kuunteleeko toinen ihminen ollenkaan vai ei (Kerola, 2001, s. 113). Nepsy-oppilas myös voi olla taitavakin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mutta sosiaaliset tilanteet voivat silti kuormittaa häntä (Parikka ym., 2017, s. 155). Sosiaalisten tilanteiden kuormittavuutta kannattaa miettiä järjestäessään erilaisia ryhmitöitä. Kaikki eivät nauti ryhmitöiden tekemisestä ja kokevat ne raskaaksi.

Sosiaalisissa tilanteissa haasteita voivat poikkeavan käyttäytymisen lisäksi tuoda oppilaan erilaiset kielelliset vaikeudet. Erilaiset kielelliset vaikeudet vaikeuttavat puhutun kielen tuottamista sekä ymmärtämistä. Erilaiset artikulaatiovaikeudet ovat läsnä suorassa kommunikaatiossa, ja puutteet sanavarastossa tai sanojen muistamisen hankaluus vaikeuttavat ymmärtämistä ja puheen sujuvaa tuottamista. Oppilaalla voi olla myös vaikeuksia tuoda omia ajatuksia ja tunteitaan ilmi. (Earle & Curry, 2017, s. 123). Oppilaalla, jolla on kielellisiä vaikeuksia, voi myös mennä aikaa oivaltaa, hoksata ja ymmärtää opetusta ja sen sisältöjä, tai luokassa tapahtuvia vuorovaikutustilanteita (Kerola, 2001, s. 91). On

tärkeää antaa kielellisistä vaikeuksista kärsivälle oppilaalle riittävästi aikaa prosessoida annettua tietoa.

Kielen käyttöä ja kommunikaatiota harjoitellaan aina vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Parikka ym., 2017, s. 64). Luokassa tulisi olla paljon mahdollisuuksia, jossa oppilaat voivat kartuttaa keskustelutaitojaan. Keskustelutilanteiden tulisi olla opettajan ohjaamia, mutta keskusteluissa tulisi kuulua enemmän oppilaiden ääntä kuin opettajan. Kielenkäyttötaitojen järjestelmällinen harjoittelu antaa hyvän pohjan myöhemmille elämässä vastaan tuleville sosiaalisille tilanteille, ja tukee eteenkin sellaisen oppijan keskustelutaitoja, kenellä on jonkinlaisia kielellisiä vaikeuksia. (Kerola, 2001, s. 115–116). Keskustelu taiteen äärellä tuo esille laajasti eri aihepiirejä, ja taide toimii samalla visuaalisena ja moniaistisena tukena keskustelun aiheelle. Kuvataiteen teoksia erilaisista kuva-aiheista löytyy varmasti rajattomasti, ja kuvataiteen teos vaikkapa maatalan töistä voi toimia visuaalisena tukena maatala-aiheen käsittelyyn.

Erilaiset keskustelutilanteet jostain tietystä aiheesta/teemasta tulisi olla strukturoituja, sillä oppilailla juttu voi lähteä helposti sivuraiteille ja niillä kenellä on vaikea tuoda omia ajatuksiaan ilmi ja pysyä keskustelussa mukana, usein jättäytyvät taka-alalle. Puheenvuorojen jakaminen on yksi keino, jolla jokainen saa äänensä kuuluviin. Opettaja voi kontrolloida aiheessa pysymistä esimerkiksi muistuttamalla aiheesta, joka on yhteisesti kirjattu esimerkiksi taululle esiin (Kerola, 2001, s. 116). Kontrolloidun keskustelutilanteen aiheen muistutuksen tukena voi toimia myös jokin taideteos, ja kuvataidetuoneilla keskustelua jostain tiettyyn teokseen rajatusta aiheesta tulee harjoiteltua.

Visuaalinen tuki kommunikaatiotilanteissa esimerkiksi kuvat ja esineet tukevat ymmärrystä (Earle & Curry, 2017, s. 123). Visuaalisena tukena toimivia kuvia tai esineitä voidaan käyttää monella tapaa. Kuvataidetuoneilla käytettävät taide-esimerkit toimivat visuaalisena tukena, kun puhutaan taiteesta, taiteen teknikoista tai taidesuuntauksista. Kuvia voidaan käyttää kuitenkin myös toiminnan ohjauksen tukena, jolloin voidaan näyttää esimerkiksi symbolikuvaa maalaamisesta, kun ruvetaan maalaamaan tai kuvaa kuvataideluokasta, kun ollaan siirtymässä kuvataiteen oppitunnille. Kuvien käyttö puhetta tukevana

kommunikaatiovälineenä ja toiminnan ohjauksen tukena on tyypillistä eteenkin erityisopetuksessa, mutta myös esimerkiksi esi- ja alkuopetuksessa. Visuaalinen tuki sanallisen viestin rinnalla auttaa muistamaan mistä puhuttiin tai mitä oltiin tekemässä, ja hahmottamaan keskeiset asiat.

Erilaisia yksilöllisiä puutteita kommunikointitaidoissa voi olla siinä määrin, että kommunikointi toisten kanssa ei suju vain verbaalisen kielen avulla vaan tarvitaan puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja eli AAC-menetelmiä (Augmentative and/of alternative Communication Methods) (Kerola, 2001, s.111). Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikaation keinoja ovat viittomat, kuvat (graafiset kuvat, piirretyt kuvat, PCS-kuvat, pictogram -kuvat ja valokuvat), kosketeltavat symboliesineet, kommunikaatiotaulut ja kommunikaattori tietokoneet/tablet-tietokoneet (Kerola, 2001, s. 123). Puheterapeutit ovat asiantuntijoita oppilaan kommunikaation tukemisessa ja kommunikaation tukemisen välineissä, joten oppilaan kanssa toimivan opettajan voi olla hyödyllistä keskustella puheterapeutin tai lapsen perheen kanssa hänen kohdallaan käytettävistä kommunikointimenetelmistä ja välineiden oikeaoppisesta käytöstä.

Erilaiset AAC-menetelmät, eteenkin kuvien käyttö kommunikaation tukena, voi olla esimerkiksi autistisen oppilaan kommunikaation opettelussa tarpeen. Kuvakommunikointi lähtee kuvallisen päiväjärjestyksen käytöstä, kuvan ja sitä tarkoittavan asian yhdistämisestä toisiinsa, ja PECS-menetelmästä, jossa lapsi opetetaan antamaan kuva ja saamaan sitä merkkävaan haluamansa esineen tai asian (Kerola, 2001, s. 113). Kuvan ja sen merkityksen yhdistämisen oppimisen jälkeen voidaan siirtyä käyttämään myös esimerkiksi toimintatauluja, joissa käytetään samoja kuvia kuin lapsen kanssa muutenkin. Toimintataulut mahdollistavat lausetasoisien kerronnan opettelua ja siten monipuolisempaa ilmaisu.

Omassa työssäni olen kohdannut oppijoita, kenellä on ollut monenlaisia kommunikoinnin apuvälineitä. Yleisiä monelle toimivia kommunikoinnin apuvälineitä ovat kuvat sekä toimintataulut. Oppilaalla voi olla myös esimerkiksi yksilöllinen kuvallinen kommunikaatiokansio tai kommunikaatiotablet. Kommunikaatiotablet hankitaan ja valmistellaan lapsen tarpeiden mukaan ja sitä voi ohjata sormin näppäilemällä tai esimerkiksi katseen

avulla. Tietokoneelle voi olla asennettuna kommunikointiohjelma, joka toimii samalla tavalla kuin kommunikoinnin toimintataulut tai irtokuvat, mutta sähköisessä kommunikaatiotabletissa ohjelma lukee näppäilyyn viestin ääneen. Kuvataideopettaja voi tehdä kuvataiteen tunnille sopivia toimintatauluja tai kuvia lapsen kommunikaation tukemiseksi. Kuvataiteen osalta, oppiaineelle tyypillistä sanastoa kuten värejä, välineitä ja taiteen tekemisen tekniikoita, pystytään lisäämään esimerkiksi oppilaan henkilökohtaiseen kommunikaatiotablettiin, jotta valintojen tekeminen myös kuvataiteen oppitunneilla onnistuu. Kommunikoinnin apuvälinettä valitessa tulee ottaa huomioon sen käytännöllisyys ja helppous, ja lapsen mahdollisuudet käyttää välinettä (Kerola, 2001, s. 123). Kallis käsin ohjattava kommunikaatiotietokone ei välttämättä ole paras vaihtoehto käytettäväksi maalista likaisilla käsillä kesken kuvataidetunnin, mutta pyyhittävät laminoidut kommunikaatiotaulut ja kuvat voivat olla sopiva vaihtoehto.

Oppilaan kyky olla “normaalissa vuorovaikutuksessa”, voi olla haasteellista myös aisti-toiminnan häiriön vuoksi esim. kuulon tai näön haasteiden vuoksi tai myös hahmottamisen vaikeuksien vuoksi. Tällöin se vaatii opettajalta visuaalisten ja audittiivisten kommunikaation osien huomioimista oppitunnilla. Ikosen ja Virtasen (2007) mukaan visuaalisia tekijöitä sosiaalisessa ympäristössä on esimerkiksi vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden visuaaliset piirteet, katsekontakti, ilmeet, eleet ja eri tilanteissa käytettävät esineet ja materiaalit. Visuaalisia merkkejä voi olla vaikea havaita, joten niitä täytyy täydentää myös toista aistikanavaa hyödyntävän informaation avulla esim. hyödyntäen kuvailevia sanoja tai tunnusteltavia materiaaleja. (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 244).

Sosiaalisessa ympäristössä olevia audittiivisia eli kuulon kautta saatavia viestejä on esimerkiksi äänensävy, äänenvoimakkuus tai erilaiset merkkiäänet kuten koulun kello, joka ohjaa välitunnille siirtymistä (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 244). Audittiiviset viestit kuvataideluokassa, vaikkapa siitä kuinka kauan maalaamiseen on aikaa, ei välttämättä tavoita kaikkia oppilaita, joten työskentelyaikaa voidaan hahmottaa vaikkapa Time Timer -kellon avulla. Äänensävyä ja sen taustalla olevaa tunnetilaa voi olla vaikea ymmärtää, joten audittiivisen viestin tukena voi käyttää esimerkiksi ilmeitä, eleitä tai puhetta tukevia viittomia ja kuvakommunikaation välineitä.

Erilaisia käytösoireita voi laukaista ympäristö tai riittämätön ohjaus tilanteessa (Parikka ym., 2017, s. 20). Sellaisille oppijoille, joilla on vaikeuksia toimia erilaisissa luokan sosiaalisissa tilanteissa ja hallita omaa käyttäytymistään, kannattaa antaa ohjeita etukäteen tilanteissa toimimiseen. Ohjeet voivat koskea esimerkiksi sitä, mitä häneltä odotetaan käytöksen tai työskentelyn suhteen. Ohjeet siitä mitä täytyy tehdä, kannattaa muotoilla selkeiksi ”tee näin” -muotoisiksi ohjeiksi, eikä esimerkiksi aloittaa ohjetta sanomalla ”voisitko tehdä...”. (Earle & Curry, 2017, s. 116).

Oppilaalle voi antaa myös vaihtoehtoja työskentelyn toteuttamiseen esimerkiksi kahden eri vaihtoehdon välillä. (Earle & Curry, 2017, s. 116). Erilaisten valintojen tarjoaminen antavat oppilaalle vapauden valita ja toteuttaa itseään haluamallaan tavalla, mutta ne myös auttavat työskentelyssä eteenpäin, jos oppilaalla on vaikea edetä työskentelyssään. Vaihtoehtojen antaminen työskentelyn ohjaamiseksi toimii myös esimerkiksi autismin kirjon oppilaiden ja ADHD/ADD oppilaiden ohjaamisessa (Earle & Curry, 2017, s. 104, 107–108).

Oppimistilanteiden jälkeen oppilaalle on myös hyvä antaa selkeä palaute hänen käytöksestään (Earle & Curry, 2017, s. 116). Palaute kertoo oppilaille oppitunnilla toivotuista käyttäytymisen ja työskentelyn malleista. Opettajan on hyvä nimetä tarkkaan juuri ne seikat missä oppilas on onnistunut. Palaute voi olla yksilöityä tai koko ryhmälle suunnattua. Opettajan kannattaa aina antaa positiivista palautetta, ja keskittyä erityisesti positiivisten asioiden huomioimiseen (Earle & Curry, 2017, s. 116). Positiivisen käytöksen vahvistaminen ruokkii aina positiivista käytöstä, ja oppilas oppii onnistuneiden tilanteiden ja niistä saadun palautteen avulla hyviä käytösmalleja erilaisiin tilanteisiin. Kaiken oppilaan käyttäytymisen ohjaamisen perusta on ennakoinnissa ja onnistumisen palkitsemisessa, ja jotta onnistumisiin päästään, opettajalla tulee olla tarjota oppijalle selkeä (sanallinen tai kuvitettu) ohje millaista toivottu toiminta on (Parikka ym., 2017, s. 27).

Opettajan tulisi myös löytää oppilasta motivoivia työskentelytapoja sekä häntä kiinnostavia asioita sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemiseen (Earle & Curry, 2017, s. 116). Tilanteissa, joissa oppilas pääsee puhumaan aihealueesta, jonka hän hallitsee, usein kielel-

liset vaikeudetkaan ei tule niin selkeästi ilmi. Positiiviset onnistumisen kokemukset vievät aina sosiaalisten taitojen oppimista eteenpäin ja tukevat myös oppijan emotionaalista kehitystä.

Sosiaalista vuorovaikutusta ja oppilasryhmän sisälle kehittyvää sosiaalista ilmapiiriä voidaan tukea kuvataiteessa esimerkiksi tekemällä eri oppilaiden tekemistä osista koostuvia kokonaisuuksia ja teoksia (Jylhä, 2007, s. 206). Opetuksen yksilöllistäminen liittyy aina myös yhteisöllisyyteen ja sosiaalisiin rakenteisiin, sillä vaikka oppijan henkilökohtaiset tavoitteet oppimiselle poikkeisi merkittävästi luokkakavereiden tavoitteista, oppisisältöjä pyritään löytämään tukea tarvitsevalle oppijalle aina luokan yhteisestä oppimiskontekstista (Jylhä, 2007, s. 206). Tämä liittyy oppijan osaksi muuta ryhmää, vaikka hänen toteutustapansa yhteiseen teemaan olisikin yksilöllistetty. Myös erilaiset vastuutehtävät oppilaalle luokassa kasvattaa oppilaan itsetuntoa ja myös tuo häntä ja hänen työpanostaan osaksi koko oppilasryhmän toimintaa (Earle & Curry, 2017, s. 116.) Erityisoppilaalle annetut vastuutehtävät voivat olla hänelle äärimmäisen tärkeitä, ja ne auttavat myös muita oppilaita huomaamaan hänen vahvuutensa ryhmän jäsenenä.

Erityisoppilaiden sosiaaliseen asemaan yhteiskunnassa ja osana koulun arkea, sekä muiden oppilaiden asenteisiin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan pystytään vaikuttamaan taiteen opetuksen kautta. Kallio-Tavin erittelee väitöskirjassaan Eisenhauerin ajatuksia siitä, että on välttämätöntä, että taiteen opetussuunnitelma tutkisi vammaiskulttuuria ja vammaisuuden sosiopoliittisia kysymyksiä. Taidekasvattajilla on mahdollisuus osallistaa oppilaitaan kriittisesti pohtimaan heidän ja muiden jo olemassa olevia käsityksiä vammaisuudesta ja erilaisuudesta. (Kallio-Tavin, 2013, s. 42–43). Monipuoliset taideesimerkit kaikenlaisilta taiteen tekijöiltä voivat vaikuttaa oppilaiden ennakkoluuloihin ja asenteisiin vammaisuutta kohtaan. Samalla tuovat luokassa oleville tukea tarvitseville oppilaille tietoisuutta ja itsevarmuutta siihen, kuinka he voivat vaikuttaa ympäröivään maailmaan.

3.4 Motoriset haasteet

Kirjo erilaisista fyysisistä ja motoristisista haasteista on laaja. Oppilaalla voi olla esimerkiksi sairauden tai jonkin muun aiheuttama fyysinen vamma, joka vaikeuttaa hänen kehollisia toimintojansa, mahdollisuuttaan liikkua tai pitää asentoa yllä. Fyysinen vamma voi olla väliaikainen tai pysyvä. (Earle & Curry, 2017, s. 115). Erilaiset liikunnalliset ongelmat voivat olla peräisin liikuntaelimistä, mutta myös aivoperäisiä kuten esimerkiksi CP- vamma, jolloin lihaksistoa ja liikkeitä kontrolloivan aivoalue on vaurioitunut (Kerola, 2001, s. 29). Motoriikan kehityshäiriössä taas on kyse karkea- ja/tai hienomotoriikan taitojen oppimisen viiveestä, liikkeen koordinoinnin vaikeuksista tai kömpelyydestä, joka ei johdu sairaudesta, mutta vaikeuttaa arjesta selviytymistä (Parikka ym., 2017, s. 55). Kuvataiteen tekeminen vaatii motorista ja hienomotorista hallintaa. Kun oppilaalla on vaikeus kontrolloida ja hallita liikkeitään, se tuo omia haasteitaan kuvataiteen tekemiseen. Erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla pyritään vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin ja mahdollistaa kuvataidetunneille osallistuminen.

On tärkeä muistaa, että vaikka oppilaalla olisi jokin fyysinen vamma tai rajoite, se ei välttämättä vaikuta hänen kognitiivisiin ominaisuuksiinsa tai mahdollisuuksiin osallistua opetukseen (Earle & Curry, 2017, s. 115). Myöskään kuvataiteen tekeminen tai kokeminen ei pitäisi rajoittua siihen, että oppilaan fyysinen toimintakyky tai motoriset valmiudet olisivat poikkeavia. Vaikka oppilaalla olisi erilaisia fyysisiä rajoitteita, pitää hänelle taata mahdollisuus valita ja vaikuttaa omaan opiskeluunsa (Earle & Curry, 2017, s. 115).

Motoriikan haasteista kärsivä lapsi tai nuori saattaa alkaa välttämään vaikealta tuntuvaa tekemistä, jolloin myös mahdollisuudet harjoittaa kyseistä taitoa vähenevät (Parikka ym., 2017, s. 55). Kuvataide voi olla myös paikka harjoitella hienomotorisia taitoja ja esimerkiksi kynätyöskentelyä. Oman työhistoriani aikana olen kohdannut useita oppilaita, jotka saavat voimakkaan negatiivisen tunnereaktion kaikkia kynällä tehtäviä koulutehtäviä kohtaan, koska ovat kokeneet kynällä työskentelyn vaikeaksi ja epämiellyttäväksi. Kuitenkin lasta kiinnostava ja motivoiva värityskuva (tai jokin kuvataiteen tehtävä) voikin olla mieluinen, ja sen avulla lapsi saadaan työskentelemään erilaisilla piirtimillä, jolloin

voidaan harjoitella kirjoittamiseenkin tarvittavia motorisia taitoja. Motivoivan kuvataiteen tehtävän äärellä voidaan myös pystyä kokeilemaan esimerkiksi erilaisia kynätukia, jotka voisivat hyödyttää oppilasta kokonaisvaltaisesti koulutyöskentelyssä.

Motorisia haasteita omaavalle oppilaalle ympäristössä esimerkiksi portaat, riippuvat esineet, avoimet ovet tai helposti kaatuvat asiat voivat olla riskitekijöitä (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 251–253). Myös Earlen ja Curryn (2017) määritelmä inklusiivisesta oppimisympäristöstä ottaa huomioon ympäristön fyysiset elementit, jotka vaikuttavat suoranaisesti myös motorisia haasteita omaavan oppilaan mahdollisuuksiin osallistua kuvataiteen oppitunnille (Earle & Curry, 2017, s. 8–10). Kuvataideluokassa luokan pöydät voi olla usein aseteltu normaalia luokkaa vapaammin erilaisiin ryhmiin, mikä voi tuoda joko lisää tilaa, tai pahimmillaan tehdä luokassa liikkumisesta haastavampaa. Oppilaalla voi olla käytössään liikkumisen apuvälineitä, kuten kävelykeppi, rollaattori tai pyörätuoli, joten luokahuoneen järjestystä täytyy miettiä myös apuvälineen käytön kannalta (Earle & Curry, 2017, s. 115). Esille asetetut ja ripustetut kuvataiteen työt voivat myös luoda haittoja ja vaaratekijöitä näkemisen tai liikkumisen suhteen, tai rikkoutua tilanpuutteen vuoksi.

Kuvataiteen oppiaineessa käytetään paljon kuvataiteelle erityisiä välineitä kuten grafiikan prässäjä tai paperileikkuria. Erityiset oppivälineet tai osa työskentelyn työvaiheista ovat usein sijoitettu luokkaan työpisteiksi, ja esimerkiksi maalien hakeminen tietystä pisteestä, erityisten välineiden kuten prässien käyttö tai pesuautoiden käyttö välineiden puhdistamiseen voi olla haasteellisia liikuntavammaisille ja motorisia haasteita omaaville oppijoille. Mahdollisuudet käyttää esimerkiksi prässäjä kuvataidetunnilla tai pestä siveltimet itse maalaamisen jälkeen, ei tulisi rajoittaa siihen, että oppilas on esimerkiksi pyörätuolissa, vaan erityiset järjestelyt tulisi huomioida opetusta suunniteltaessa. Näyttelyitä ja kuvataideluokan sisustusta ja oppitunnin työskentelypaikkoja suunniteltaessa opettajan tulisi siis osata ottaa huomioon valintojensa vaikutus ympäristön ja oppitunnin esteettömyyteen.

4. Erilaiset oppijat kuvataideopetuksessa

Taiteen tekeminen lähtee kaikille lapsille luontaisesta mielenkiinnosta ja nautinnosta rytmistä, liikettä, muotoja ja väreä kohtaan. Jotta lapsi voi kehittyä taiteen tekemisessä ja saada itsevarmuutta taiteilijana, lapsen täytyy saada positiivisia onnistumisen kokemuksia tuottaessaan liikettä, väreä, muotoja ja rytmiä omassa taiteessaan. Tämä pätee kaikkien lasten kohdalla, riippumatta lapsen lähtötasosta tai rajoitteista tehdä taidetta. (Earle & Curry, 2017, s. 6–7). Kuvataiteen opettajan tehtävä on siis tarjota sopivat puitteet lapselle toteuttaa itseään ja oman näköistä taidettaan. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi oikeanlaisten välineiden tarjoamista tai lasta tukevien pedagogisten ratkaisujen huomiointia kuvataiteen oppitunnilla. Laajemmin ajateltuna, taidekasvattaja on taiteen tekemisen mahdollistaja jokaiselle, huolimatta siitä millaiset lähtökohdat oppijalla on taiteen tekemiseen.

4.1 Erityistä tukea tarvitsevat taiteen kentällä

Erityistä tukea tarvitsevien taiteen tekemiseen liittyviä käsitteitä ovat outsider-taide (outsider art) vammaistaide ja erityistaide. Vaikka nämä käsitteet eivät suoranaisesti liity perusopetuksen kuvataiteen opetukseen, on tämän tutkimuksen kannalta mielestäni tärkeää määrittellä erityistaidetoiminnan kenttää myös laajemmin. Erityistaidetoiminnan kentän edunvalvojana ja alan valtakunnallisena asiantuntijaverkostona toimiva Kettuki Ry määrittelee erityistaiteen olevan erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden tekemää taidetta. Erityistaidetoimintaan kuuluu kehitysvammaisten, autismin kirjon henkilöiden sekä laajalaisia oppimisen ongelmia omaavien henkilöiden tuettua taidetyöskentelyä. Outsider-taide on kansainvälisempi käsite sekä yläkäsite taidemaailman valtavirran ulkopuolella syntyneelle taiteelle, ja erityistä tukea taiteen tekemiseen tarvitsevat taiteilijat mielletään outsider taiteilijoiksi. Vammaistaide taas tarkoittaa vammaisuutta käsittelevää taidetta, joka on sanomaltaan merkityksellistä muille vammaisille henkilöille. Kaikki vammaisten henkilöiden tekemä taide ei siis ole vammaistaidetta. (Haveri, 2016, s. 27). Erityistaidetta kuvaavien käsitteiden käyttämisen kanssa kuitenkin tulee olla kriittinen ja miettiä ovatko käsitteet jokaisessa yhteydessä tarpeellisia tasavertaisesta ja inklusiivisesta näkökul-

masta. Käsitteet alleviivaavat eroa ”normaalin” ja ”erityisen” välille ja voivat olla leimavia, eikä myöskään taideteoksen esteettinen arvo ei ole riippuvainen sen syntyolosuhteista (Haveri, 2016, s. 25–26).

Erityiskuvataidekasvatuksen kentällä kuvataidekasvatuksen professori Mira Kallio-Tavin on tutkinut väitöskirjassaan taidepedagogin ja autistisen henkilön välistä kohtaamista taiteellisessa yhteistyössä. Tutkimus sijoittuu kriittisen vammaistutkimuksen kentälle, ja voi Kallio-Tavinin mukaan antaa opettajille ja taidekasvattajille laajempaa näkemystä erilaisen oppijoiden kanssa toimimiseen. Kallio-Tavinin väitöskirja haastaa opettajia ja taidekasvattajia kyseenalaistamaan ”normaali” ja ”erityinen” -käsitteet, sekä erityisesti niiden taakse muodostuvia valtasuhteita (Kallio-Tavin, 2013, s. 11–17). Kallio-tavin avaa väitöskirjassaan olevan vielä paljon tehtävää sen osalta, että ymmärtäisimme erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asemaa taidekasvatuksessa. Aiempi kirjallisuus vammaisten roolista taidekasvatuksessa keskittyy lähinnä inklusion, valtavirtaistamisen, mukauttamisen ja terapian näkökulmiin (Kallio-Tavin, 2013, s. 42–43). Kallio-Tavinin väitöskirja saa pohtimaan laajemmin erityisyyden, erillisyyden ja erilaisuuden määrittelyä taiteen parissa ja herättää ajatuksia inklusiivisesta taidekasvatuksesta. Taiteen tekemisen ja kokemisen tapoja on rajattomasti huolimatta siitä, leimaammeko ketään ”normaaliksi” tai ”erilaiseksi”. Mira Kallio-Tavinin väitöskirjalla on myös paljon annettavaa opettajalle ja taidekasvattajalle, joka pohtii omia taitojaan kohdata autistisia ja/tai tukea tarvitsevia henkilöitä taiteen parissa.

Valtakunnallisen erityistaidetoiminnan asiantuntijaverkosto Kettuki ry:n yksi tehtävistä on erityistä tukea tarvitsevien taiteen tekijöiden oikeuksien puolustaminen ja osallisuuden lisääminen, ja mahdollistaa heidän opiskelunsa ja työskentelyn taiteen alalla yhdenvertaisesti vammattomien kanssa (Haveri, 2016, s. 14). Taiteilijuus ei ole erityistä tukea tarvitsevien saavutettavissa, mikäli heillä ei ole kaikkien kanssa yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua taiteen ja kulttuurin opiskeluun ja harrastamiseen (Haveri, 2016, s. 16). Myös taideopetus kouluilla sekä mahdollisuus osallistua kuvataidetunneille täysipainoisesti tulisi olla siis jokaisen oppijan saavutettavissa. Kuvataiteella ja kuvataidekasvatuksella on tärkeä tehtävä oppilaan kuvallisen ajattelun, itseilmaisun ja esteettisen tietoisuuden kannalta. Kulttuurista osallisuutta edistää, että kouluvuosina luodaan vahva perusta taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin vastaanottamiselle ja tuottamiselle (Haveri & Lilja,

2022, s. 46). Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden joukossa on taiteellisesti erityislahjakkaita henkilöitä siinä missä muussakin väestössä, ja heillä voi olla mahdollisuudet jopa ammattitaitelijuuteen (Haveri, 2016, s. 16). Tämä vaatii tietysti oikeanlaista ja oikea-aikaista tukea oppijan kuvataiteellisen kehityksen tukemiseksi.

Erityistaidekasvatus ulottuu myös erityistä tukea tarvitsevien taiteilijoiden ohjauksen lisäksi koko yhteiskunnan kasvatukseen ja tietoisuuden lisäämiseen ja asenteiden muokkaamiseen. Ei ole yhdentekevää, kuinka vammaisuutta esitetään taiteen kentällä tai populaarikulttuurissa (Haveri, 2014, s. 114–116). Kuvataiteen opettajan on hyvä sisällyttää esittämiensä taide-esimerkkeihin monipuolisesti erilaisten ihmisten tekemää taidetta ja muistaa myös erityiskuvataidekasvatuksen kenttä yhdenvertaisina taide-esimerkkeinä muille käyttämilleen teosesimerkeille. Myös kriittinen tarkastelu yhdessä oppilaiden kanssa siitä, miten esimerkiksi vammaisia henkilöitä esitetään mediassa ja visuaalisessa kulttuurissa, on mahdollista osana kuvataidetunteja. Alentavia ja erillistäviä asenteita erityistä tukea tarvitsevia kohtaan pystytään muuttamaan taiteen ja taiteen opetuksen kautta.

Yksi kuvataiteen opetuksen tavoitteista on ohjata oppilasta käyttämään monipuolisesti erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisun keinoja sekä harjaannuttamaan kuvan tekemisen taitojaan (Opetushallitus, 2014, s. 267). Kaikkien kuvataiteen opetukseen osallistuvien oppijoiden kanssa on hyvä kokeilla kaikenlaista kuvataiteellista työskentelyä, koska on lähtökohtaisesti väärin päättää toisen puolesta, mihin hän kykenee tai millainen taiteellinen työskentely hänelle sopii. (Haveri, 2016, s. 30). On kuvataiteen opettajan tehtävä suunnitella opetuksen pedagogiset ratkaisut ja mahdollistaa erilaisia keinoja tehdä ja kokeilla kuvataiteen tekniikoita jokaisen oppilaan kanssa. Tämä tietysti vaatii perehtyneisyyttä erilaisiin apuvälineisiin ja luovuutta soveltaa olemassa olevia. Erityistaiteen parissa menetelmiä ja tekniikoita voi suunnitella myös yhdessä oppilaiden/taiteen tekijöiden kanssa, ja hyödyntää myös henkilön mielenkiinnon kohteita. Jotta valinta olisi mahdollista, erityistaidetoiminnassa tulisi esitellä mahdollisimman monenlaisia tekniikoita ja lähestymistapoja. (Haveri, 2016, s. 30). On tärkeä muistaa myös, että kaikki erilaiset tekniikat ja teemat ovat erityistaidetoimintaan yhtä sopivia kuin muuallekin. Taidetta opettavien henkilöiden tehtävä on tarjota vaihtoehtoja ja tukea taiteelliseen työskentelyyn, mutta ei määrittellä ja ohjata taiteen tekemisen suuntaa. (Haveri, 2016, s. 58–59).

Erityistaiteessa taiteen tekijän tarvitsema tuki voi olla fyysistä, käytännönläheistä, henkistä tai toiminnan ohjaamisen tukea kuten tekemisen aloittamisen ja päättämisen päätöksiin tarvittavaa tukea. Voi olla, että taiteen tekijä ei tarvitse varsinaiseen työn tekemiseen apua, mutta esimerkiksi erilaisilla välineillä tai oppimisympäristön ratkaisuilla hänen taiteellinen tekemisensä mahdollistuu. Joskus voi olla, että taiteen tekijä tarvitsee tukea kaikessa toiminnassa läpi koko tekoprosessin (Haveri, 2016, s. 31). Oppilaantuntemus on tärkeässä asemassa sopivan tuen järjestämisessä myös kuvataiteen tekemiseen. Eteenkin paljon tukea tarvitsevia oppilaita ohjattaessa, ohjaavan henkilön on hyvä miettiä jokaisessa työvaiheessa tehtäviä päätöksiä, että päätökset ovat taiteilijan tekemiä eivätkä ohjaajan (Haveri, 2016, s. 30). Ohjaava henkilö tai opettaja voi asettaa tiettyjä raameja työskentelylle taitelijan ikä- ja kehitystason huomioon ottaen, mutta niiden raamien sisällä tehtävät päätökset kuten värien tai sommittelun valinta tulisi olla taiteilijan itsensä tekemiä päätöksiä.

Kuvataiteella on monia mahdollisuuksia myös kokonaisvaltaisen oppimisen tukemisen kannalta. Kuvataiteessa voidaan pysähtyä erilaisten teemojen tai tekniikoiden äärelle rakentamalla oppimiskokonaisuuksia niiden ympärille. Kun harjoitellaan samaa asiaa riittävän kauan, voidaan taata mahdollisimman monelle oppijalle onnistumisen kokemuksia kyseisestä aiheesta (Kerola, 2001, s. 71). Esimerkiksi johonkin tiettyyn kuvataiteen osaluueeseen keskittyvillä opetuskokonaisuuksilla esim. grafiikan opetusjakson aikana voidaan harjoitella grafiikan tekniikoita monipuolisesti. Kuvataide monine tekniikoineen ja niiden variaatioineen mahdollistaa myös yhden aiheen monipuolisen eriyttämisen suuntaan tai toiseen, ja siten monen oppijan onnistumisen kokemukset. Selkeä opetusjakso yhden aiheen äärellä on myös opetuksen sisällön strukturointia (Kerola, 2001, s. 70–71). Selkeät strukturoidut opetusjaksot auttavat useita oppilaita hahmottamaan opetettavia sisältöjä selkeämmin.

Erilaisilla teemajaksoilla voidaan käsitellä myös aiheita muualta ympäröivästä maailmasta. Kuvataiteen jakson keskittyessä esimerkiksi grafiikan tekniikoihin, aiheet kuvan tekemiseen voitaisiin ottaa esimerkiksi Suomen luonnosta ja maantiedosta, tai mistä vaan toisesta oppiaineesta tai halutusta temasta (Kerola, 2001, s. 103). Erilaiset kuvataiteen teemajaksot jonkin aihealueen ympärillä voivat tukea esimerkiksi oppilasta, jolla on luki-

vaikeuksia tai muita oppimisen vaikeuksia. Jos tiedon omaksuminen on haastavaa luke-
malla tai oppitunnilla kuuntelemalla, kuvataiteen toiminnallinen moniaistinen työskente-
lytapa voi tukea aiheen oppimista.

Elämyksellinen oppiminen, eli kokemuksen kautta saatu tieto, johon liittyy myös tunne-
kokemus, antaa sellaista tietoa, joka jää oppijalle paremmin mieleen (Kerola, 2001, s. 88).
Taide tarjoaa tietysti myös tunnekokemuksia. Nähdyt teokset voivat herättää monenlaisia
tunteita, ja herättää oppilaissa ihmettelyä, hämmennystä ja kysymyksiä. Myös luokkaret-
ket ympäristöön tai museoihin katsomaan taidetta herättävät usein monenlaisia tunteita,
ja koulun arjesta poikkeavia luokkaretkiä odotetaan usein mielenkiinnolla. Elämykset yh-
teisillä luokkaretkillä taidemuseoon tai yhteisen näyttelyn tai taideteoksen rakentamisesta
omassa tutussa kouluympäristössä tarjoavat jokaiselle toimintaan osallistuneelle myös
positiivisia kokemuksia ryhmässä toimimisesta.

Kuvataiteen opetussuunnitelmassa mainitaan tavoitteeksi myös ohjata oppilasta tavoit-
teelliseen kuvallisten taitojen kehittämiseen yksin ja yhteistyössä muiden kanssa (Ope-
tushallitus, 2014, s. 267). Kuvataiteen mahdollisuudet myös sosiaalisen kanssakäymisen
tukemiseen tunnustetaan siis jo opetussuunnitelman tasolla. Kuvataide oppiaineena, sekä
taiteellinen työskentely ja taideilmaisuus yleensäkin, voi antaa oppilaalle myös mahdolli-
suuden itseilmaisuun ja vaikuttamiseen, sekä auttaa kommunikaation haasteissa esimer-
kiksi puhekyvyn tai kirjoitustaidon puuttuessa. Sellaiset henkilöt, joilta sanat puuttuvat,
voivat saada taiteen avulla äänensä kuuluville yhteiskunnassa. Taide tarjoaa mahdolli-
suuksia tulla nähdyksi ja kuulluksi omassa lähiympäristössä, mutta myös laajemmin yh-
teiskunnassa tarjoten tukea tarvitseville taiteilijoille mahdollisuuden vaikuttaa heitä ym-
päriivään maailmaan (Haveri, 2016, s. 22; Haveri, 2014, s. 117–118). Taide voi mah-
dollistaa erityistä tukea tarvitsevalle henkilölle dialogisen kosketuksen yhteiskuntaan, ja
oman taiteellisen tekemisen kautta hän voi olla aktiivinen taidemaailman kansalainen,
joka osallistuu yhteiskuntaan ja kulttuuriin ja luo sitä uudelleen, eikä vain olla kulttuurin
vastaanottaja (Haveri, 2014, s. 117). Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuva-
taiteen tavoitteissa määritellään, että kuvataiteen tulisi tarjota tapoja arvottaa todellisuutta
sekä vaikuttaa siihen, ja että kuvataiteen opetuksessa luodaan perustaa oppilaiden paikal-
liselle ja globaalille toimijuudelle. Oppilaiden identiteettien rakentumista, kulttuurista

osaamista ja yhteisöllisyyttä vahvistetaan kuvia tuottamalla sekä tulkitsemalla. (Opetushallitus, 2014, s. 226).

Taiteen avulla erityinen oppija voi vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan, mutta saada omat ajatukset ja tunteet esitettyä myös pienemmässä arkisemmassa mittakaavassa. Kuvataiteen sekä erityisopetuksen yhteydestä kertoo mielestäni myös AAC-menetelmien ja erityisesti kuvakommunikaation tai muiden visuaalisten symbolien käyttö kommunikaation tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Kuvakommunikaatiossa kuva on keino saada yhteys toiseen ihmiseen, ja oman työkokemukseni pohjalta kuva on varsin selkeä ja voimakas viesti, joka usein on tehokkaampi informaation välittäjä kuin sanat. Kuvataidekasvattajan tulisikin muistaa oppiaineensa erityisyys ja kuvan tai visuaalisen merkin informaatiovoima, sekä hyödyntää sitä voimaa erilaisten oppilaiden kanssa työskennellessään.

Erytisopetuksen kuvataideopetuksessa painottuu usein vahvasti taiteen välineellinen merkitys ja muut kuin taiteelliset päämäärät. (Haveri & Lilja, 2022, s. 46). Kuvataiteen välineellinen arvo on selvästi tunnistettavissa etenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa, mutta välineellenkään arvo ei ole huono asia. Kuten aiemmin tässä tutkielmassakin olen eritellyt, kuvataiteen oppitunnit ja kuvataiteen tekeminen mahdollistaa myös muiden opittavien asioiden harjoittelua esim. hienomotoristen taitojen harjoittelua. Kuvataiteellinen tekeminen toimii myös toiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen välineenä. On kuitenkin mielenkiintoista pohtia, kuinka myös taiteellisia päämääriä saataisiin nostettua enemmän arvoonsa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kuvataiteen opetuksessa.

Minna Haveri ja Päivi Lilja tuovat esiin ajatuksia kuvataiteen opettamisesta erityistä tukea tarvitseville oppilaille oppaassa Yhdenvertainen taide -hyviä kysymyksiä ja parhaita käytäntöjä. ja tuovat esiin, että olisi toivottavaa, että tukea tarvitsevat oppilaat saisivat opiskella kuvataidetta kuvataideopettajan johdolla (Haveri & Lilja, 2022, s. 46). Tämän näkemyksen mukaan kuvataideopettajalla on paras tietotaito omasta opetettavasta aiheesta ja taiteen kentästä, mutta tietysti tukea tarvitsevan oppilaan tulisi saada tarvitsemansa tuki opiskeluun. Kuvataideopetuksen tavoitteita ei ole syytä mukauttaa, vaan on tärkeää kehittää keinoja saavuttaa kyseiset tavoitteet ja sisällöt tuetusti (Haveri & Lilja,

2022, s. 46). Jotta erityistä tukea tarvitseva taiteen tekijä saa riittävää tukea taiteen opetukseen, mutta samalla myös laadukasta kuvataiteen opetusta, voisi esimerkiksi erityisopettajan ja kuvataideopettajan yhteistyö aiheen äärellä olla hedelmällistä työskentelyä.

4.2. Kuvataiteen moniaistisuus

Kuvataide on oppiaineena ihmisen eri aisteja stimuloiva. Niin taiteen tekemisessä, kuin taiteen kokemisessa muodostuu moniaistinen kuva teoksesta. Taiteen keskiössä on aistien kehittyminen havaintojen pohjalta sekä mielikuvituksen käyttäminen (Earle & Curry, 2017, s. 6–7). Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että taiteelle ominainen työskentely harjaannuttaa moniaistiseen, kokemukselliseen ja toiminnalliseen oppimiseen (Opetushallitus, 2014, s. 266). Yksi kuvataiteen opetussuunnitelmaan kirjatuihin tavoitteista on myös kannustaa oppilasta havainnoimaan taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria moniaistisesti (Opetushallitus, 2014, s. 267). Ohjauksen, eriyttämisen ja tuen järjestämisessä kuvataiteen oppitunneille, voidaan hyödyntää esimerkiksi leikinomaisuutta, pelejä ja eri aistialueisiin liittyviä kokemuksia. (Opetushallitus, 2014, s. 268).

Myös Mira Kallio-Tavinin väitöskirjassa aistimuksellinen ja kehollinen kohtaaminen sekä aistimukselliset kokemukset muodostuivat myös yhdeksi väitöskirjan keskeisiksi teemoiksi (Kallio-Tavin, 2013, s. 14–17). Väitöskirjassa olleissa taiteen tekemisen tilanteissa ollaan läsnä kaikilla aisteilla, ja aistien antama informaatio on osana jokaisessa osassa toimintaa; tekemisessä ja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tunteilla ja yhteisöllisyyden kokemuksella on tärkeä oma roolinsa myös taidetoiminnan merkityksellisyyden tuottajana ja yhteistyöhön sitouttajana. Yhdessä koetut elämykset taiteen äärellä sitouttavat myös tunnetasolla. (Haveri & Lilja, 2022, s. 67). Myös Kallio-Tavin pohtii väitöskirjassaan yhdessä koettujen taiteen tekemisen hetkien vaikutuksia tunnetasolla, niin ohjaajan kuin ohjattavankin näkökulmasta.

Moniaistisuus opetuksessa voi olla voimavara erilaisten oppijoiden tukemiseksi. Eri aisteihin pohjautuvaa informaatiota ja moniaistisia elementtejä voidaan käyttää opetuksessa

erilaisten oppijoiden tukena. Fadjukoff tuo esiin sen, että useampaa aistikanavaa stimuloiva opetus on eduksi useimmille oppijoille (Fadjukoff, 2007, s. 270). Kuvataide on moniaistinen oppiaine, jossa taidetta voidaan tutkia ja kokea monen eri aistikanavan avulla. Myös taiteen tekeminen aktivoi useampaa aistikanavaa, ja kuvataiteen monet materiaalit tarjoavat monenlaista aistiärsyketä.

Erityisen tärkeää usean aistikanavan hyödyntäminen on aistitoiminnan häiriöistä kärsivien oppilaiden opetuksessa. Kuvataiteen oppitunnille tulevalla oppilaalla voi olla esimerkiksi näkö- tai kuulovamma, tai oppilaan aistimusten kokeminen ja aistitiedon jäsentäminen voi olla poikkeavaa (Ikonen & Virtanen, 2007, 251). Auditivisten eli kuuloon pohjautuvien, visuaalisten eli näköön pohjautuvien ja taktiilisten eli tuntoaistiin pohjautuvien elementtien huomioiminen, käyttö ja yhdistely tehdään aina oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan (Ikonen & Virtanen, 2007, 251). Oppilaalla voi olla myös useampia aistitoiminnan häiriöitä tai poikkeamia yhtäaikaisesti, joten oppilaantuntemus on tärkeää opetusta suunniteltaessa. Opettajalle voi herätä kysymyksiä, miten opettaa kuvataidetta ja visuaalisen maailman tulkinta esimerkiksi näkövammaiselle oppilaalle.

Näkövamma ei aina tarkoita täyttä sokeutta, vaan oppilaan näkökyky voi olla puutteellinen usealla eri tavalla. Oppilas voi esimerkiksi nähdä vain toisella silmällään tai oppilaan näkökentässä voi olla erilaisia poikkeamia (Earle & Curry, 2017, s. 118–119). Näkövammaisen oppilaan fyysistä oppimisympäristöä mukauttaessa esimerkiksi ympäristön valaistus on tärkeä asia miettiä. Useat heikkonäköiset oppilaat tarvitsevat valaistuksen, joka luo mahdollisimman suuren kontrastin luettavan/katsottavan materiaalin kanssa. Joissain näkövuoissa himmeä valaistus on kuitenkin parempi kuin kirkas valo, valoherkkyyden takia. Yleensä paras valo on luonnonvalo, joka riittää useille heikkonäköisille oppilaille olematta kuitenkaan liian kirkas. Valonlähteistä tai eri pinnoista tulevat heijastukset, pöytälampan käyttö, näkövammaisen oppilaan istumapaikka luokassa, etäisyys opetuksen kannalta olennaiseen sisältöön, opettajan sijainti luokassa ja siirtymät tilasta toiseen/ulkoa sisälle ovat asioita, joita näkövammaisen oppilaan fyysisessä opetusympäristössä tulisi ottaa huomioon. Valaistusta ja muita ympäristön tekijöitä tulisi säädellä jokaisen näkövammaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 249–251.)

Oppilaille, keillä on eriaisteisia havaitsemisen ja näkemisen puutteita, mutta jonkin verran näköä jäljellä, tulisi opetuksen yksilöllistämässä painottaa jäljellä olevan näön käyttämistä ja rohkaista oppilasta sen käyttämiseen (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 249). Näön käyttöä, ja katseen ja huomion kiinnittämistä erilaisiin ympäristöstä löytyviin asioihin voi harjoitella mm. kuvataidetunneilla erilaisia teosesimerkkejä tarkastellessa. Opettaja voi auttaa näkövammaista oppilasta esimerkiksi sijoittamalla opetuksen oleelliset asiat sille puolelle oppilasta, mihin hän näkee paremmin. Jos luokkahuoneessa on ikkuna, opetuksen ei kannata tapahtua ikkunan edessä, sillä takaapäin tuleva valo tekee opettajasta ja opetettavasta asiasta ”siluetteja” ja näkövammaisen oppilaan voi olla vaikea havaita oleellista asiaa. (Earle & Curry, 2017, s. 118–119).

Erilaiset suurennokset tai suurempikontrastiset versiot opetusmateriaalista voivat olla tarpeellisia näkövammaiselle oppilaalle. Opettajan on hyvä keskustella oppilaan kanssa millaiset materiaalit ovat hänelle sopivia tai tarvitseeko hän erityisiä välineitä esimerkiksi suurennuslasia työskentelynsä avuksi (Earle & Curry, 2017, s. 119). Myös opetustaulujen väri tulisi olla sellainen, että se on kontrastissa sinne tulevaan materiaaliin nähden. (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 252–253). Kuvataideluokassa tarkastellaan erilaisia esimerkkitaide teoksia ja toisten oppilaiden töitä, ja ne voidaan asettaa esimerkiksi tummemmalle pohjalle tai erilaisen valon alle tarkastelun ajaksi, jolloin näkövammaisella voi olla helpompi havaita työ. Opettaja voi auttaa näkövammaista oppilasta myös erilaisten auditiivisten vihjeiden avulla. Auditiivisia vihjeitä voi olla esimerkiksi erilaiset napsuttelut ja/tai sanalliset vihjeet siitä mihin oppilaan tulisi katsoa (Earle & Curry, 2017, s. 119).

Kuvataideluokassa ja koulun käytävillä on usein ripustettuna tai laitettuna esille oppilaiden kuvataidetunnilla tehtyjä töitä. Erilaiset riippuvat esineet tai helposti kaatuvat asiat voivat olla haittoja tai jopa vaaratekijöitä näkövammaisille oppilaille, tai hahmottamisen ongelmista kärsivälle oppilaalle (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 251–253). Oppilas, joka ei välttämättä havaitse uutta katossa roikkuvaa teosta, voi törmätä siihen ja jopa loukata itsensä. Teokset voivat myös hankaloittaa hahmottamista, esimerkiksi sitä missä koulun

tilassa nyt ollaan, jos koulun seinillä olevat näyttelyt muuttuvat jatkuvasti. Näkövammaiselle tai hahmottamisen haasteita omaavalle oppilaalle voi esimerkiksi vaikea hahmottaa missä luokan ovi on, jos ovi on ripustettujen teosten peitossa.

Ympäristön tavaroiden ja informaation järjestely, sekä ympäristöstä/luokahuoneesta löytyvät materiaalit tulee ottaa huomioon aina, jos oppilailla on syystä tai toisesta vaikeuksia hahmottaa fyysistä ympäristöään (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 252–253). Kuvataideluokan siisteys ja tavaroiden loogiset paikat, jotka voidaan tarvittaessa merkitä kuvin tai sanoin auttavat oppilasta hahmottamaan ympäristöään ja toimimaan siellä itsenäisesti. Epäjärjestys ja epäselkeys oleellisessa opetusmateriaalissa esimerkiksi luokassa esitettävissä dioissa, monisteissa tai opettajan taulutyöskentelyssä, voi haitata hahmottamisen vaikeuksista kärsivän oppilaan tai näkövammaisen oppilaan oppimista. Epäjärjestys ja esimerkiksi lattialle tippuneet tavarat voivat olla myös vaaratekijöitä näkövammaiselle oppilaalle. (Earle & Curry, 2017, s. 119).

Kuvataiteen oppitunnille tulevalla oppilaalla voi olla myös kuulovamma. Kuulovamman aiheuttavia syitä on monia ja kuulon alenemaa voi olla eri tasoista. Kuulovamma on aina yksilöllinen, ja opettajan olisi hyvä selvittää oppilaan ja/tai vanhempien kanssa keskustelemalla oppilaan kuulon tasosta sekä tarvittavasta opetuksen mukauttamisesta (Earle & Curry, 2017, s. 118). Kuulovammaisella oppilaalla voi olla esimerkiksi erilaisia kuulokojeita tai muita laitteita kuulemisen tueksi. Oppilaalla voi olla myös kommunikaatiokansio, sähköinen kommunikaation apuväline tai muita kommunikaation apuvälineitä audiitiivisen kommunikaation tukemiseksi.

Opettaja voi auttaa kuulovammaista oppilasta esimerkiksi sillä, että oppilaan paikka luokassa on mietitty. Erilaiset ympäristöstä tulevat huomaamattomaltakin tuntuvat äänet kuten tietokoneista lähtevä humina voi häiritä kuulovammaista oppilasta. Oppilaan tulisi istua siten, että hän voi suunnata itseään puhuvaa henkilöä kohti itselleen sopivalla tavalla. Oppilas voi haluta nähdä puhujan kasvot huulilta lukemista varten, tai suunnata esimerkiksi paremmin kuulevan korvansa kohti puhujaa. Opettajan on tärkeä pitää luokassa selkeät puheenvuorot, jossa yksi henkilö puhuu kerrallaan, jolloin puheesta on helppompaa saada selvää. (Earle & Curry, 2017, s. 118).

Kuulovammaiselle oppilaalle on hyvä tarjota myös visuaalisia ja kirjallisia tukimateriaaleja kuten sanalistoja tärkeistä käsitteistä. Visuaaliset ja kirjalliset tukimateriaalit opetuksessa on hyvä muistaa varsinkin, kun opetellaan ihan uutta aihetta. (Earle & Curry, 2017, s. 118). Oppilaan on helpompi pysyä mukana mistä taideteoksesta puhutaan, kun teoksen kuva on esillä. Kuvataidetunneilla esillä olevien taiteilijoiden nimet voivat olla vieraskielisiä, ja kirjoitettuna taitelijan nimi voi olla helpompi hahmottaa kuin pelkästään kuultuna.

Useat aistivammaiset oppilaat käyttävät taktiilista eli tuntoaistiin pohjautuvaa informaatiota ensisijaisena tai täydentävänä välineenä opetuksessa (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 249–251). Kuvataiteen ollessa vahvasti visuaalinen aine, mahdollisuus taiteen kokemiseen eri aistein tulisi opettajalla pitää mielessä. Kuitenkaan kaikkia tunneilla käytettäviä esimerkkejä ei tarvitse valita sellaisiksi, että ne voidaan aistia esimerkiksi tunnustelemalla tai kuulemalla (esim. veistokset tai ääntä sisältävät teokset) sillä myös visuaalista materiaalia kuten maalauksia voidaan mukauttaa eri tavalla havaittaviksi.

Visuaalista materiaalia voidaan muuttaa taktiiliseksi kahdella tavalla. Ensimmäinen tapa on kiinnittämällä lisätä visuaaliseen materiaaliin taktiilisiä merkkejä kuten erilaisia pintoja ja materiaaleja. Tähän tapaan pohjautuu myös braille -kirjoitus eli pistekirjoitus, jossa tyypillisesti visuaalisesti havainnoitava teksti on muutettu tuntoaistilla havainnoitavaksi (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 249–251). Kuvataidetunnilla tämän tavan käyttöä voisi soveltaa esimerkiksi, kun halutaan havainnollistaa joitakin tiettyjä elementtejä taideteoksesta. Tarkasteltavasta teoksesta otettuun kopioituun kuvaan voidaan lisätä taktiilista materiaalia, jolloin tarkastelun kohteena olevia asioita on helpompi havainnoida. Teosesimerkeiksi voidaan valita myös sellaisia teoksia, joissa erilaisia pintoja on jo valmiiksi, ja teokseen pääsee koskemaan.

Toinen tapa muuntaa tai jäsentää visuaalista materiaalia taktiiliseksi, on kehittää kokonaan uusi apuväline visuaalisen materiaalin havainnollistamiseen ja informaation tarjoamiseen. Ikonen ja Virtasen (2007) tämän kehitellyn apuvälineen tulee olla täysin taktiilinen eikä se välttämättä selvästi muistuta visuaalista asiaa, jota se kuvaa. Myös selkoesineiden käyttö osana opetusta on taktiilista informaatiota ja esineen käyttö tukee näön

ja kuulon varaisia viestejä. Taktiilisen informaation käyttöä voi olla esimerkiksi lapsen takkia muistuttavan kangaspalan/takin tunnustelu kun lapselle halutaan viestiä takin päälle laittamisesta/pukemisesta. (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 251). Samaa tapaa voidaan käyttää ja soveltaa missä tahansa koulun arjen tilanteessa. Kuvataidetunnilla esimerkiksi siveltimen tunnustelu ja tarkastelu voi toimia merkinä maalaamisesta tekemisestä tai havainnollistamaan, että tämä teos on maalattu.

Oman työkokemukseni pohjalta, taiteen moniaistisia elementtejä hyödynnetään myös usein vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa. Vaikeasti kehitysvammaisen henkilön saattaa olla vaikeaa osallistua kuvataiteelliseen työskentelyyn koska mielikuvien muodostaminen esineiden, asioiden ja kuvien välille voi olla vaikeaa. Moniaistinen taidetyöskentely sen sijaan voi tarjota elämyksiä ja antaa mahdollisuuden kommunikointiin ja yhteisölliseen tekemiseen. (Haveri, 2016, s. 30). Kehollisuus, monimateriaalisuus sekä materiaalin tutkiminen on iso osa vaikeasti vammaisten kuvataiteen opetusta. Taiteilija hahmottaa sekä ilmentää työssään omaa ruumiillista tuntumaansa maailmaan. Työtä tehdessään taitelija kehittää ymmärrystä asioiden, ympäristön, tapahtumien aistisesta ja havainnollisesta luonteesta sekä oman kehonsa tuntemuksista ja liikkumisen ja ilmaisun mahdollisuuksista. (Rouhiainen 2011, s. 76–77.) Nämä ajatukset kiteyttävät hyvin sitä tuntumaa mikä minullakin on vaikeimmin vammaisten oppilaiden taiteen opetuksesta. Taide on keino hahmottaa ja oppia hahmottamaan ympäröivää maailmaa. Taiteen äärellä saadut keholliset aistikokemukset ovat tärkeä osa ympäröivän maailman ymmärtämistä.

Moniaistisuus kuvataiteessa voi kuitenkin asettaa erilaisia haasteita. Oppilaalla voi olla aistien antaman tiedon käsittelyn, erottamisen ja jäsentämisen poikkeavuutta, jota voidaan kutsua myös sensorisen integraation häiriöksi. Sensorisen integraation häiriössä aivot eivät pysty käsittelemään aistien kautta saatavaa informaatiota normaalisti, minkä vuoksi aistimuksiin reagoidaan poikkeavasti (Puustjärvi, 2022, s. 31) Erilaiset aistitiedon käsittelyn vaikeudet voivat ilmetä esimerkiksi aistien yli- ja aliherkkyyksinä, aistihäviöinä, aistitietojen yhdistelyn ja erottelun vaikeutena, kehon hallinnan ja koordinaation

ongelmina. (Parikka ym., 2017, s. 57–59; Puustjärvi, 2022, s. 31). Erilaisissa neuropsykiatrisissa häiriöissä sensorisen integraation pulmat ovat tyypillisiä. (Puustjärvi, 2022, s. 31).

Kuvataiteen ollessa moniaistinen oppiaine, ja kuvataiteen oppituntien ollessa paikka havaita monenlaisia materiaaleja, ääniä ja visuaalista informaatiota, voi kuvataiteen oppitunnit olla joillekin oppilaille kuormittava ja stressaava paikka. Aistitiedon käsittelyn vaikeuksia voi ilmetä kaikkien eri aistijärjestelmien alueilla. Jokainen kokee aistimukset aina yksilöllisesti, ja sama aistimus voi aiheuttaa myös erilaisia reaktioita eri tilanteissa. Myös aistimuksen tuttuus ja miellyttävyys vaikuttavat aistikokemukseen. (Puustjärvi, 2022, s. 31). Aistitiedon käsittelyn vaikeudet voivat vaikuttaa vireystilaan ja tarkkaavaisuuden säätelyyn ja uusien taitojen oppimiseen. Myös ongelmat karkea- ja hienomotoriikassa ja visuomotoristen taitojen oppimisessa ovat tavallisia, mikä voi ilmetä esimerkiksi kömpelyytenä tai vaikeuksina oppia kädentaitoja (Puustjärvi, 2022, s. 31–32). Aistitoiminnan säätelyn vaikeudet voi myös aiheuttaa juuttumista tai epämiellyttävien asioiden välttelyä (Parikka ym., 2017, s. 181). Opettajan tulisi huomioida oppilaan sensorisen integraation haasteet aina oppilaskohtaisesti (Earle & Curry, 2017, s. 107). Olennaista on löytää oppilaan toimintakykyä tukevia selviytymiskeinoja (Puustjärvi, 2022, s. 37).

Tunnetuin aistitiedon käsittelyn vaikeus on oppilaan yliherkkyys jollekin aistimukselle. Tällöin oppilas reagoi tavallista herkemmin tai voimakkaammin tavanomaisiin ärsykkeisiin kuten ääniin, hajuihin tai makuihin (Parikka ym., 2017, s. 59). Aistiyliherkkä oppilas pyrkii usein välttämään epämiellyttäväksi kokemiaan aistimuksia ja kuormittuu herkästi tilanteissa, joissa ei muiden mielestä olisi mitään erityistä (Puustjärvi, 2022, s. 33). Ääniyliherkkä oppilas saattaa reagoida ääniin, joita muut eivät välttämättä edes huomaa, kuten projektorin humina tai kellon tikitys (Parikka ym., 2017, s. 181–182). Kuvataideluokassa myös erilaisista piirtimistä tai kaivertimista lähtevät äänet voivat häiritä ääniherkkää oppilasta. Ääniyliherkälle voi tarjota kuulosuojaimia, kuulokkeita tai korvatulppia käytettäväksi oppitunnin aikana.

Visuaalisten ärsykkeiden yliherkkyydestä kärsivää oppilasta voi rauhoittaa erilaiset sermit tai muut näkösuojat. Mikäli oppilas on herkkä erilaisille valoille, luokan valaistukseen, ikkunaverhojen asetteluun ja oppilaan istumapaikkaan kannattaa kiinnittää huomiota. (Parikka ym., 2017, s. 182). Visuaalisille ärsykkeille herkkä oppilas voi inhota kirkkaita ja kontrastisia asioita kuten oppikirjan värikkäitä sivuja tai vilkkaasti liikkuvia asioita (Parikka ym., 2017, s. 181, 61). Vilkaasta liikettä sisältävät videotaideteokset voivat olla oppilaalle epämiellyttävää katsottavaa. Myös kirkkaat ja kirjavat taide-esimerkit voivat olla oppilaasta epämiellyttäviä, joten oppitunnin aiheeseen liittyviä taide-esimerkkejä kannattaa pyrkiä valitsemaan monipuolisesti tästäkin näkökulmasta.

Jos oppilas on kosketusyliherkkä, hän saattaa välttää tietyn tuntuista materiaaleja, toisiin ihmisiin koskemista tai tulkita tavallisen kosketuksen poikkeavana kuten käden laittamisen olkapäälle lyöntinä (Parikka ym., 2017, s. 59–61). Paras paikka kosketusyliherkälle oppilaalle jonossa on ensimmäisenä tai viimeisenä, jolloin kontaktia toisiin voi välttää (Parikka ym., 2017, s. 182). Tästä näkökulmasta kannattaa miettiä myös oppilaan paikkaa luokassa. Erilaiset sylipainot tai painopeitot voivat rauhoittaa kosketusyliherkkää oppilasta monenlaisissa koulupäivän tilanteissa. Tasainen vakaa kosketus on usein rauhoitettava, kun taas kevyet hipaisut saattavat tuntua epämiellyttävältä (Parikka ym., 2017, s. 61). Kosketusyliherkkää oppilasta on hyvä houkutellessa erilaisten aistimusten pariin, mutta ei koskaan pakottaa (Parikka ym., 2017, s. 61). Kuvataiteessa mahdollisesti epämiellyttäviä tuntoaistimuksia aiheuttavia materiaaleja on paljon. Opettajalla olisi hyvä olla vaihtoehtoinen tapa kuvataidetyön tekemiseen, mikäli oppilas kokee käytetyn materiaalin epämiellyttävänä. Esimerkiksi hanskat voivat auttaa oppilasta sietämään materiaaliin koskemista.

Yliherkkyyksien lisäksi, aistisäätelyn poikkeavuudet voivat ilmetä myös aliherkkyytenä tai aistihakuisuutena. Aistialiherkkyydessä erilaiset ärsykkeet saattavat jäädä huomiotta tai tunnistamatta, tai reaktio niihin on laimea (Puustjärvi, 2022, s. 33). Oppilas ei esimerkiksi välttämättä huomaa lähestyvää autoa, kuumuutta tai kipua. Aistialiherkkä tarvitsee normaalia voimakkaampaa aistimusta reagoidakseen niihin asianmukaisesti. (Parikka ym., 2017, s. 59). Aistialiherkän työskentelyssä kannattaa huomioida turvallisuus, ettei oppilas satuta itseään huomaamattaan. Kuvataideluokassa oppilas saattaa pestä siveltimiä

todella kuumalla vedellä huomaamattaan asiaa. Aistialiherkkyys vaikeuttaa myös vireystilan ylläpitoa, ja oppilaan käytöksessä voi näkyä tarkkaamattomuutena (Puustjärvi, 2022, s. 34).

Aistihakuisuus ilmenee tarpeena saada voimakkaita tai pitkäkestoisia aistimuksia (Puustjärvi, 2022, s. 34). Oppilas saattaa toistuvasti hakeutua jonkin aistimuksen pariin, jonka kokee miellyttävänä. Oppilas saattaa hakea aistimuksia esimerkiksi jatkuvasti liikkumalla, kaikkea koskettelemalla tai laittamalla suuhun, ja miellyttävästä aistimuksesta voi olla vaikea päästää irti tai lopettaa. (Parikka ym., 2017, s. 59). Kuvataide sekä kuvataidetuotteilla tyypillinen työskentely voi tarjota aistihakuiselle oppilaalle sellaisia aistitunteja, joita hän kaipaa kuten runsaasti erilaisia kuvia ja muuta visuaalista materiaalia tai erilaisia tuntoaistimuksia. Käsillä tekeminen, taustamusiikki ovat sellaisia asioita, jotka usein auttavat aistihakuista tai aistialiherkkää oppilasta (Parikka ym., 2017, s. 61). Kuvataiteen parissa työskennellessä kannattaa huomioida myös aistihakuisen oppilaiden turvallisuus, koska aistihakuisuus saattaa aiheuttaa myös vaaratilanteita (Puustjärvi, 2022, s. 34). Aistihakuisella oppilaalla saattaa tehdä mieli esimerkiksi maistaa kiinnostavalta vaikuttavaa maalia tai muuta materiaalia. Myrkyttömyys tai riittävä ohjaavien aikuisten resurssi mahdollistaa turvallisten työskentelyn kaikille.

4.3 Kuvan tulkinnan haasteet ja mahdollisuudet erilaisten oppijoiden kanssa

Erilaiset taideteokset ja kuvat ovat keskeisiä oppimateriaaleja kuvataiteessa. Kuva ja kieli puhuttelee ihmisen psyykeen eri osa-alueita. Kuva voi koskettaa ihmisen henkilökohtaisia muistoja, unelmia ja kaikkia niitä kokemuksia, joita ei voi kertoa sanoin. Puhuttu kieli taas keskittyy enemmän siihen mitä olemme oppineet, kokemuksiin ja konkreettisiin tosiasioiden. Kuva antaa esteettisen ja taiteellisen elämyksen, jonka saaminen on työläämpää muilla tavoin esimerkiksi lukemalla. (Fadjukoff, 2007, s. 262). Taiteen keskiössä on aistien kehittyminen havaintojen pohjalta sekä mielikuvituksen käyttäminen (Earle & Curry, 2017, s. 6–7).

Opetuksessa kuvien avulla usein laajennetaan oppilaan käsityksiä asioista ja ilmiöistä. Fadjukoffin (2007) mukaan oppimistilanteessa kuvien yhtenä tehtävänä voidaan nähdä olevan havaintojen rikastuttaminen ja kuvat voi täydentää puhetta ja tekstiä, mutta myös luoda uusia merkityksiä. (Fadjukoff, 2007, s. 262–263). Kuvataiteessa tilanne menee osittain toisin päin, sillä kuva on keskeinen oppimateriaali, joten kuvataiteessa kuvasta saatava informaatiota rikastetaan, täydennetään ja havainnollistetaan puheen ja tekstin avulla ja luodaan kuvalle merkityksiä. Eri aistikanavien kautta saatavien havaintojen ymmärtämisen kehittäminen vaatii myös visuaalisen kielen ja taiteessa käytettävän kielen ymmärrystä. Taiteesta puhuttaessa esimerkiksi käsitteet viiva, väri, tekstuuri, muoto ja tila ovat olennaisia käsitteitä ymmärtää (Earle & Curry, 2017, s. 6–7).

Kuvan tulkinnan prosessi etenee oivalluksesta tunnistukseen ja muuttuu lopulta ymmärrykseksi. Kuvan katseluun tottuneelle prosessi tulkita kuvia on automaattinen, mutta harjaantumattomalle kuvan katselijalle prosessi on hidas. (Fadjukoff, 2007, s. 263). Kuvan tulkinnan prosessi voi olla vielä hitaampi sellaiselle oppijalle, kenellä on esimerkiksi hahmottamisen vaikeutta tai näköaistin puutteita. Kuvien lukemista kannattaakin Fadjukoffin mukaan opettaa (Fadjukoff, 2007, s.263), mikä on myös yksi osa kuvataiteen opetuksen tavoitteista. Kuvataiteen opetuksen tavoitteina on esimerkiksi vuosiluokilla 1–2 opettaa havainnoimaan, tulkitsemaan taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria sekä tarkastelemaan kuvallisen vaikuttamisen keinoja (Opetushallitus, 2014, 143–144). Erilaiset oppimisen haasteet voivat tuoda omia haasteitaan myös kuvien ja muun visuaalisen ympäristön tulkitsemisen.

Fadjukoffin mukaan tukea tarvitsevan oppilaan kuvien katselun strategiat voivat olla epäsystemaattista. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppijan katse voi kiinnittyä kuvassa epäolennaisiin seikkoihin, eikä oppija välttämättä tutki kuvaa kokonaan (Fadjukoff, 2007, s. 263). Toisaalta kuka määrittelee esimerkiksi taideteoksen oleelliset seikat, kun jokaisen ihmisen taiteen katselun kokemus on erilainen ja yksilöllinen, ja eri asiat kuvassa liikuttaa eri ihmisiä. Jos oppilaan huomion halutaan opetuksessa keskittyvän joihinkin tiettyihin seikkoihin opettaaksemme teoksesta tai taiteen tekemisestä, opettajan tulisi osoittaa ne seikat oppilaille esim. konkreettisesti osoittamalla, jolloin opetettavan asian kannalta tärkeän asian havainnointi on helpompaa.

Tietoisesti oppilaan huomion ohjaaminen erilaisiin kuvataiteen teoksen elementteihin, kehittää oppilaan taitoja ja valmiuksia kuvan/teoksen tarkasteluun. Fadjukoff esittelee artikkelissaan myös keinon opettaa kuvien tulkintaa. Kuvien tulkinnan systemaattinen opettaminen siinä tukea tarvitseville oppijoille lähtee liikkeelle kuvan sisältämien asioiden nimeämisestä ja tunnistamisesta. Tämän jälkeen oppija voi tarkastella kuvan elementtien keskinäisiä suhteita kuten onko asiat takana, edessä, vieressä, suurempia, pienempiä, samanlaisia, erilaisia. Elementtejä voidaan myös luokitella esimerkiksi värin tai eri yläkäsitteiden mukaan (kasvit, ajoneuvot, ruuat jne.). (Fadjukoff, 2007, s. 262–263). Jotta kuvan tulkintaa voidaan opettaa, oppilaalla tulee siis olla ymmärrystä erilaisista käsitteistä ja yläkäsitteistä. Kuvataide voi olla myös keino opettaa nimeämään ja luokittelemaan käsitteitä, vaikkapa värejä ja muotoja.

Jotta oppilas pystyy tulkitsemaan kuvaa syvällisemmin, tulkintaa kuvasta on tärkeä yhdistää oppijan omaan kokemusmaailmaan kuvien sisältämien asioiden ymmärtämiseksi (Fadjukoff, 2007, s. 262–263). Opettajan oppilaantuntemus korostuu tässä yhteydessä, jotta opettaja osaa auttaa oppilasta henkilökohtaisesti kuvan tulkinnassa. Kuvan tulkinnan ja ymmärtämisen tukena voi käyttää esimerkiksi oppilaalle jo tuttuja struktuurin ja havainnollistamisen keinoja, viittomia tai tukiviittomia, kuvaa täydentävää oppimateriaalia, draaman keinoja sekä eri aistikanavien käyttöä.

Kuvista voidaan tarkastella myös mahdollisia syy-seuraussuhteita, miettiä miksi kuvassa tapahtuu jotakin tai tehdä oletuksia esim. voisiko tässä kuvassa olla perhe (Fadjukoff, 2007, s. 262–263). Tällaisten tulkintojen tekeminen ja taideteoksen tai kuvan yhdistäminen ulkopuoliseen maailmaan ja monilukutaidon harjoittelu on tyypillistä kuvataiteen oppiaineessa. Kuvan ulkopuolelta tulkittavat asiat kuten mahdolliset syy-seuraussuhteet voivat kuitenkin olla joillekin oppijoille vaikeasti hahmotettavia asioita. Kuvantulkinta voi kuitenkin olla myös keino harjoitella esimerkiksi jokapäiväisiä syy-seuraussuhteita. Kuvien tulkinnan opettelu tulee kuitenkin aina lähteä konkreettisemmista asioista kohti abstraktimpaa kuvantulkintaa (Earle & Curry, 2017, s. 6–7).

Taide voi toimia myös välineenä tunnetaitojen harjoittelussa. Taiteen keinoin voidaan harjoitella mielikuvien jakamista, tunteiden tulkintaa ja tunteidenomaista vuorovaikutusta, yhteisiin asioihin ja työskentelyyn sitoutumista ja yhteistyötä. Taiteen äärellä voidaan saada aikaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Taiteen terapeuttinen vaikutus oppilaan persoonallisuutta eheyttävänä voimana on suuri. (Kerola, 2001, s. 103). Erilaiset sosiaaliset tarinat ja piirrokset ovat keino tunnetaitojen opettamiseen, mutta yhtä lailla kuvaavat taideteokset voivat opettaa ympäröivästä maailmasta ja muiden kokemista tunteista erilaisissa tilanteissa. (Parikka ym., 2017, s. 158–159).

Sosiaalisten tarinoiden havainnollistaminen ja läpikäyminen piirtämällä tai erilaisia kuvia tekemällä, on kiinteässä yhteydessä kuvalliseen ilmaisuun ja kuvien käyttämiseen osana opetusta. Sarjakuvamenetelmä, jossa oppilaan vaikeaksi tai hämmentäväksi kokemasta sosiaalisesta tilanteesta piirretään sarjakuva yhdessä oppilaan kanssa, auttaa selvittämään sosiaalista tilannetta, sitä edeltäneitä ja siitä seuranneita tapahtumia ja osallisena olleiden henkilöiden tunteita (Parikka ym., 2017, s. 159). Sarjakuvamenetelmä voi olla hyödyllinen esimerkiksi erilaisista neuropsykiatrisista vaikeuksista kärsivän oppilaan tunnetaitojen opettelussa. Erilaisia tunnetaitoja voidaan pohtia myös kuvamateriaalin kautta keräämällä kuvia esim. mediasta tai piirtämällä kuvia itse. Kuvan avulla päästään konkreettisemmin pohtimaan mitä tapahtuu, mitä henkilöt ajattelevat ja miltä heistä tuntuu, miten tässä tilanteessa kannattaa/ei kannata toimia. (Parikka ym., 2017, s. 158). Sanallisten viestien ja tilanteiden muuttaminen kuvallisiksi piirtämisen avulla, ja niiden analyttinen tulkitseminen voi auttaa hahmottamaan sosiaalista tilannetta selkeämmin sellaiselle oppijalle kenellä on haasteita tulkita sosiaalisia tilanteita.

5. Tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja tutkimuksen toteutus

Tutkielmani on laadullinen tutkimus. Anttilan (2005) mukaan laadullinen tutkimus tavoittelee ilmiön ymmärrystä sekä ilmiön tulkintaa tai selvittämistä (Anttila, 2005, s. 276). Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt selvittämään kuvataidetuntien opettajien käyttämiä erilaisia pedagogisia ratkaisuja, miten he eriyttävät opetusta ja miten he tukevat erilaisia oppijoita kuvataiteen oppitunneilla. Kuvataiteen oppitunneille osallistuvien oppilaiden oppimisen tuen tarpeet ovat hyvin moninaisia, joten oppilaalle annettavan tuki voi olla hyvinkin erilaista. Toivon, että tutkielmani lisää ymmärrystä siitä millaista kuvataiteen opetusta tukea tarvitsevat oppilaat saavat ja kuinka moninaisesti oppimisen haasteisiin myös kuvataiteen opettajan tulisi olla valmis vastaamaan.

Tutkimus on toteutettu haastattelulomakkeella (Liite 1), johon eri koulutus- ja työtaustan omaavat opettajat ovat vastanneet sähköisesti syksyn 2021 aikana. Sähköinen haastattelulomake on rakennettu google forms -pohjalle. Sähköisellä haastattelulomakkeella opettajat vastasivat pääasiassa avoimiin kysymyksiin, koskien heidän opetustaan ja heidän käyttämiään konkreettisia keinoja oppilaan tukemiseen sekä opetuksen eriyttämiseen kuvataiteen oppitunneilla. Tämä tutkimus on toteutettu aikana, jolloin koronavirus on vaikuttanut koulujen arkeen, joten tutkimuksen aineiston keräämiseksi valikoitui tapa, joka ei vaadi ihmiskohtaamisia. Tutkimuksen osallistuneita opettajia tavoitettiin Facebookin Kuvista -ryhmän opettajista, sekä tutkijan aiempien työpaikkojen kontaktien kautta. Sähköisen haastattelulomakkeen käyttö oli myös perusteltua siltä kannalta, että lomaketta voitiin helposti jakaa sähköisessä muodossa, jolloin pystyttiin tavoittamaan laajempi ja monipuolisempi joukko vastaajia. Haastattelulomakkeella esitetyllä kysymyksellä varmistettiin myös kyselyyn vastanneiden antavan luvan käyttää heidän vastauksiaan osana pro gradu -tutkielmaa. Tutkimuksessa säilytetään kyselyyn vastanneiden opettajien anonymiteetti.

Tutkielmani haastattelulomakkeella tapahtuva tiedon kerääminen on strukturoitu haastattelu. Strukturoitu haastattelu on etukäteen suunniteltu tapa kerätä tietoa, joka pitäytyy rajatuissa kysymyksissä ja aiheissa (Anttila, 1996). Laadin haastattelulomakkeella käytetyt kysymykset oman kokemustiedon pohjalta. Edellisissä työpaikoissani sekä opintojen aikaisissa opetusharjoittelupaikoissa olin päässyt kohtaamaan hyvin monenlaisia oppilasryhmiä. Keskustelua ryhmien opettamisesta, eriyttämisen tarpeista ja opetukseen liittyvistä pedagogisista ratkaisuista on käyty työtovereiden kanssa esim. opetuksen strukturoinnista, oman ilmaisun tukemisesta, oppilaan (toiminnan) ohjaamisesta sekä erityisistä välineellisistä järjestelyistä erilaisten oppilaiden kohdalla. Nuo keskustelut ohjasivat sitä, millaisia teemoja ja kysymyksiä valikoitui myös tämän tutkielman haastattelulomakkeelle. Valittujen teemojen kautta pyrin selvittämään erilaisten opettajien keinoja vastata näihin useissa keskusteluyhteyksissä toistuneisiin tuen tarpeisiin.

Aineiston analyysi on tapahtunut aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineiston analysointi on aloitettu lukemalla vastaukset läpi useaan otteeseen perehtyen vastausten sisältöön kattavasti. Vastausten sisältö määritti osaltaan myös tutkimuksen teoreettisen viitepohjan rakentumista sen mukaan, millaisista asioista opettajat olivat kertoneet haastattelulomakkeella, esimerkiksi millaisia oppilaita heidän opettamisessaan ryhmissä on. Aineiston analyysin alkuvaiheissa etsin saamistani vastauksista samakaltaisuuksia, ja ryhmittelin aineistoa sen mukaan. Ryhmittelyn, yhteisten teemojen sekä eroavaisuuksien pohjalta olen kirjoittanut aineiston analyysistä kertovan luvun, jonka viimeisessä osiossa vedän havaintoni yhteen perehtyen saamiini vastauksiin syvemmin, jolloin tutkimuksen tulokset rakentuvat tutkimuskysymyksen mukaiseksi.

Kyselyyn vastasi yhteensä 8 opettajaa. Tutkimuksen haastattelulomake alkoi monivalintakysymyksillä. Monivalintakysymyksillä kysyttiin opettajien opettamia luokka-asteita, joista opettaja pystyi valitsemaan useamman vaihtoehdon. Myös opettajien koulutustaustaa ja oppilaiden tuen tarpeita tuen kolmiportaisuuden kautta selvitettiin monivalintakysymyksellä, tarjoten myös vastausvaihtoehto ”muu”, sekä tarkentava tekstikenttä. Loput haastattelulomakkeen kysymyksistä olivat avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastanneista

kahdeksasta opettajasta kuvataiteen aineenopettajia oli 4 kpl, luokanopettajia 2 kpl ja erityisluokanopettajia 4 kpl, osalla opettajista ollen kaksoispätevyys. Kyselyyn vastanneita erityisluokanopettajia opettaa kuvataidetta myös osana toiminta-alueittaista opetusta.

Kyselyyn vastanneiden opettajien opettamat luokka-asteet jakaantuivat melko tasaisesti, painottuen 3–9 luokkalaisten opetukseen. Kyselyyn vastanneista opettajista useat opettavat sekä yläasteen, että ala-asteen oppilaita. Opettajilla oli tässä kysymyksessä mahdollisuus valita sähköiseltä haastattelulomakkeelta useampi vaihtoehto valmiista vastausvaihtoehdoista, sen mukaan millaisia ryhmiä he opettavat. Kuusi kyselyyn vastannutta opettajaa kertoo opettavansa vuosiluokkia 3–6 ja viisi opettaa luokkia 7–9. Kaksi kyselyyn vastannutta opettajaa kertoo opettavansa myös vuosiluokkia 1–2.

Vaikka kyselyyn vastasi vain 8 opettajaa, tähän tutkielmaan saatiin monipuolinen otanta kuvataidetunnin oppilaiden tuen tarpeista. Kyselyyn vastanneiden opettajien ryhmissä tukea tarvitsevien oppilaiden kirjo oli laaja, aina neuropsykiatrisista vaikeuksista monivammaisuteen ja kaikkea siltä väliltä. Monet erilaiset oppimisen haasteet tulivat kyselyssä siis hyvin ilmi. Haastattelulomakkeella kyselyyn vastanneita opettajia pyydettiin kuvailemaan ja erittelemään opettamiensa oppilaiden tuen tarpeita sekä monivalintakysymyksen kautta, että avoimen kysymyksen kautta, johon opettajat pystyivät sanallisesti kuvailemaan opettamiaan ryhmiä ja oppilaiden tuen tarpeita. Kaikkiin kyselyyn vastanneiden opettajien ryhmissä on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, ja osan ryhmissä myös tehostettua tukea tarvitsevia oppilaita. Yhdellä kyselyyn vastanneella opettajalla ryhmässä on mukana myös oppilas, jonka kuvataiteen oppimäärä on yksilöllistetty. Erilaiset oppimisvaikeudet, luki -vaikeudet ja käytösongelmat nousivat esiin eniten mainittuna tuen tarpeena, seitsemässä vastauksista. Autismin kirjon oppilaat sekä ADHD tai ADD oppilaat mainittiin myös viidessä vastauksessa. Kehitysvammaisuus, eri asteisina, hyvin vaihtelevilla kykyprofiileilla, mainittiin myös neljässä vastauksessa. Myös vaikeudet ymmärtävät suomen kieltä sekä oppilaiden psyykkiset ongelmat mainittiin yhdessä vastauksessa.

Kaikkiin aisteihin liittyviä tuen tarpeita, strukturointi tärkeää, motoriikkaan liittyviä tuen tarpeita, erilaiset kommunikaatiotavat, tiedollisiin taitoihin, muistiin ja keskittymiseen liittyviä tuen tarpeita.

Anttilan (2005) mukaan tutkijan oma mielenkiinto, elämäntapa ja ammatti vaikuttavat laadullisen tutkimuksen tuloksiin sekä näkökulman valintaan. (Anttila, 2005, s. 276). Minun työhistoriani vaativan erityisen tuen oppilaiden koululla, työ henkilökohtaisena avustajana ja lyhytaikaiset sijaisuudet resurssiopettajana, ovat suurestikin vaikuttanut tutkimuksen aiheen valintaan ja motivaatioon tutkia tukea tarvitsevien oppilaiden kuvataiteen opetusta. Aiempi työurani vaikuttaa varmasti myös siihen, kuinka muodostan tulkintaani haastattelulomakkeella saamistani vastauksista. Myös tutkimukseen vastanneita opettajia tavoitettiin aiempien työkontaktien kautta, millä on varmasti vaikutusta saamieni vastausten laatuun.

6. Aineiston analyysi

Vastausten teemoittelun ja vertailun pohjalta nousi esiin 5 teemaa, jotka määrittelevät oppimisen tukea ja pedagogisia ratkaisuja kyselyyn vastanneiden opettajien kuvataidetunnilla. Teemoja, jotka vastauksista nousivat esiin, olivat tavoitteiden asettelu kuvataidetuntien opetukselle, moniaistisen näkökulman hyödyntäminen kuvataidetunnilla, monipuoliset strukturoinnin keinot, yhteisöllisyyden ja sosiaalisuuden tukeminen ja onnistumisen ja valintojen mahdollistaminen. Näiden teemojen alla vastauksista löytyi sekä eroavaisuuksia, että yhteneväisyyksiä kuvataidetuntien välillä. Tavoitteiden asettelu kuvataiteen opetuksessa ja moniaistinen näkökulma kuvataiteen opetuksessa synnyttivät suurimpia eroavaisuuksia ja vastakkainasetteluja eri vastauksien välille. Eroavaisuudet opettajien vastauksissa muodostuivat toiminta-alueittaisen opetuksen ja yleisopetuksen puolella tapahtuvan kuvataiteen opetuksen välille. Strukturointi, yhteisöllisyys ja onnistumisen mahdollistaminen -teemojen alla opettajien vastauksissa oli taas paljon samankaltaisuuksia ja yhteneviä käytäntöjä.

6.1 Tavoitteiden asettelu kuvataiteen opetuksessa

Toiminta-alueittaisessa opetuksessa kuvataidetta opettavien opettajien vastauksista nousee esiin, että opetuksen keskiössä kuvataidetunneilla on oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet. Lähtökohdat sille, mitä kuvataiteen tunneilla tehdään ja kuinka toimitaan, lähtevät oppilaan omista henkilökohtaisista tavoitteista ja kuvataiteen opetuksen sisällöt asettellaan sen kautta. Tukitoimet ja pedagogiset ratkaisut, joita toiminta-alueittaisen opetuksen kuvataiteen tunneilla on, pyrkivät tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Kukaan kyselyyn vastanneista opettajista, jotka opettavat kuvataidetta kuvataiteen yleisen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti eivät nimeä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemisen tavoitteita osakseen kuvataiteen opetusta, vaan näissä vastauksissa korostuu erilaiset kuvataiteen opetussuunnitelman tavoitteisiin pääsemisen mahdollistavat tukitoimet.

Kaikki kyselyyn vastanneet toiminta-alueittaisen opetuksen opettajat eivät suoranaisesti nimeä tukevansa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, mutta tavoitteiden asetellut kuvataiteutunneille ovat täysin yhtenäisiä toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteiden kanssa. Vastausten luokittelua voi löytää myös rivien välistä, siitä mitä on vastauksen takana ja miten vastaaja on asian järkeilyt (Anttila, 1996). Opettajat nimeävät kyselyssä kuvataiteen oppitunnin olevan paikka harjoitella mm. valintojen tekemistä, motorisia taitoja ja aistien käyttöä ja myös tiedollisia taitoja. Toiminta-alueittaisen opetuksen viisi eri osaluuetta (motoriset taidot, sosiaaliset taidot, kieli ja kommunikaatio, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot (Opetushallitus, 2014, s. 71)) toteutuvat siis tavalla tai toisella aina osana kuvataiteen oppitunteja. Kahden opettajan vastauksissa mainitaan myös HOJKS, jonne kirjataan aina nimenomaan oppilaan henkilökohtaiset oppimisen tavoitteet sekä opetuksen pedagogiset ratkaisut (Opetushallitus, 2014, s. 66–67; Parikka ym., 2017, s. 95).

HOJKS:ssa määritellään kielen ja kommunikaation tavoitteet. Oman mielipiteen kertominen ja valintojen tekeminen mahdollistuu näillä (kuvataiteen) tunneilla. Kuvia ja toimintatauluja käyttöä valintojen ja mielipiteen kertomiseen

Oppilaantuntemus. Tuokioiden aikaa jaetaan yksilöllisesti

Vastauksissa näkyvä ero toiminta-alueittaisen opetuksen ja yleisopetuksessa tapahtuvan kuvataiteen opetuksen välillä selittyy sillä, kun tarkastellaan lähtökohtia miksi jotkut oppilaat opiskelevat toiminta-alueittain. Erityistä tukea saava oppilas voi opiskella oppiainejakoisen opetuksen sijasta toiminta-alueittain, mikäli todetaan, että oppilas ei voi oppiaineiden yksilöllistettyjäkään oppimääriä (Opetushallitus, 2014, s. 71). Toiminta-alueittaisessa opetuksessa keskitytään oppilaan arjen toimintakyvyn ja taitojen tukemiseen (Äikäs, Rämä & Heiskanen, 2022, s. 9) joten oppiainekohtaiset tavoitteet eivät ole keskiöissä. Laadukkaassa toiminta-alueittaisessa opetuksessa oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet ja arjen toimintakyvyn tukeminen ovat siis kaiken opetuksen keskiössä, ja tämä tulee esille myös opettajien vastauksissa.

Vaikka toiminta-alueittaisen kuvataiteen opetuksen ja yleisopetuksen kuvataiteen välille syntyvä ero selittyykin jo sillä, että tarkastellaan perusteita toiminta-alueittaisen opetuksen, ei tarkoita, etteikö yleisopetuksen kuvataiteessakin voitaisi hyödyntää samaa oppilaiden henkilökohtaisten kokonaisvaltaisten oppimis- ja kehitystavoitteiden saavuttamisen näkökulmaa. Yleisopetuksen opettajien vastauksista ei ole havaittavana näkökulmaa, että kuvataiteen oppitunnit voisivat olla paikka harjoitella erilaisia arjen- ja koulunkäynnintaitoja. Kuten kyselyyn vastanneiden opettajien opetusryhmiä kuvailevista vastauksistakin nousee esille, yleisopetuksen puolella olevilla erityisen tuen oppilaille voi kuitenkin olla samankaltaisia haasteita kuin toiminta-alueittaisen opetuksen oppilaille esimerkiksi erilaisia toiminnan ohjauksen haasteita, aistitoiminnan poikkeavaisuuksia, oppimisvaikeuksia tai neuropsykiatrisia häiriöitä. Nämä haasteet vaikuttavat usein kokonaisvaltaisesti oppilaan kykyyn toimia arjen tilanteissa (Earle & Curry, 2017, s. 112; Parikka ym., 2017, s. 66). Yleisopetuksen puolella kuvataidetta opettavien opettajien vastauksissa näkyy enemmän erilaiset keinot ja tukitoimet, joita he käyttävät, jotta erilainen oppija onnistuu kuvataidetunnilla, jossa kuvataiteen opetussuunnitelma määrittelee enemmän kuvataiteen oppituntien sisältöjä ja työskentelytapoja.

Koitan käyttää kaikkia menetelmiä, jotta jokainen saisi kiinni opetettavasta asiasta

Vaikka toiminta-alueittaisessa opetuksessa ei tarvitse edetä perusopetuksen opetussuunnitelman määrittelemien kuvataiteen oppiaineiden tavoitteiden mukaan, vaikuttaa että toiminta-alueittaisessa opetuksessa kuitenkin hyödynnetään kuvataiteen oppiaineille tyypillisiä toimintatapoja ja taiteen kenttää. Aiheita ja inspiraatiota haetaan kuvataidetunneille tunnetuista taideteoksista ja erilaisia kuvataiteen tekniikoita hyödynnetään myös toiminta-alueittaisessa opetuksessa.

Tutustutaan erilaisiin taidemuotoihin. Saa valita itselleen mieluisia kuvia.

Kouluvuoden aikana kokeillaan erilaisia tekniikoita

Kuvataiteen opetussuunnitelmassa määritellään, että yksikuvataiteen opetuksen tavoitteista on ohjata oppilasta käyttämään monipuolisesti erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja

ilmaisun keinoja sekä harjaannuttamaan kuvan tekemisen taitojaan (Opetushallitus, 2014, s. 267). Vaikka opetus tapahtuu toiminta-alueittain, myös tämä kuvataiteen opetuksen tavoite täyttyy toiminta-alueittaisessa opetuksessa.

Tutkimukseen vastanneiden toiminta-alueittaisen opetuksen opettajien opettamisessa oppilasryhmissä tuen tarpeet olivat kyselyn perusteella laajoja, erilaisia tekniikoita kokeillaan mahdollisista haasteista huolimatta. Laadukkaan erityiskuvataiteen tekemiseen kuuluu että, kaikkien kuvataiteen opetukseen osallistuvien oppijoiden kanssa on hyvä kokeilla monipuolisesti kuvataiteellista työskentelyä, tekniikoita ja lähestymistapoja (Haveri, 2016, s. 30). Kaikki erilaiset tekniikat ja teemat ovat erityistaidetoimintaan yhtä sopivia kuin muuallekin. Taidetta opettavien henkilöiden tehtävä on tarjota vaihtoehtoja ja tukea taiteelliseen työskentelyyn (Haveri, 2016, s. 58–59). Oppilaiden laajat oppimisen haasteet ja tuen tarpeet eivät muodostu esteeksi kokeilla oppilaiden kanssa monipuolisesti erilaisia taiteen tekniikoita.

6.2 Moniaistisuuden mahdollisuudet kuvataiteen opetuksessa

Kuvataide näyttäytyy kyselyyn vastanneille opettajille myös moniaistisena oppiaineena. Ympäröivän maailman aistimusten huomiointi tulee tavalla tai toisella esille jokaisen kyselyyn vastanneen opettajan vastauksessa.

Moniaistisuudesta kerrottiin kaikissa toiminta-alueittain kuvataidetta opettavien opettajien vastauksissa. Toiminta-alueittaisessa opetuksessa kuvataidetta opettaville opettajille moniaistisuus näkyy kuvataidetunneille valikoituvissa materiaaleissa, opetustavoissa ja ennen kaikkea asennoitumisena monimateriaaliseen oppiaineeseen ja sen mahdollisuuksiin kokonaisopetuksen kannalta. Kahdessa yleisopetuksen opettajien vastauksessa mainitaan sana ”moniaistisuus”, mutta moniaistisuudesta puhutaan vain aistiyliherkkien oppilaiden tarpeisiin vastaamisen yhteydessä. Loput kaksi yleisopetuksen kuvataiteen opettajaa kyllä erittelevät keinoja vastata aisteihin liittyviin tarpeisiin, mutta eivät käytä sanaa moniaistisuus, tai muuta vastaavaa käsitettä. Moniaistisuutta ja sen tuomia mahdollisuuksia aistikokemuksen tarjoajina ei mainita yhdessäkään yleisen kuvataiteen opetussuunnitelman mukaan kuvataidetta opettavan opettajan vastauksessa. Aistikokemuksien tarjoamisen tärkeys nousi esiin vain toiminta-alueittaisen opetuksen opettajien vastauksissa.

Moniaistisuus -teema nousi opettajien antamissa vastauksissa esille useammassa eri kysymyksen kohdalla annetuissa vastauksissa.

Kuvataidetunnit ja siellä käytettävät opetusmateriaalit nähdään toiminta-alueittaisessa opetuksessa aistikokemuksena. Toiminta-alueittaisessa opetuksessa kuvataide vaikuttaa tarjoavan paikan, jossa oppilas saa erilaisia aistielämyksiä ja aistielämyksien tarjoamista pidetään tärkeänä osana kuvataidetunteja. Kuvataidetunneilla on mukana esimerkiksi aiheeseen liittyvää musiikkia, loruja, kuvia tai muuta materiaalia. Myös kuvataiteen materiaalien mahdollisuus aistikokemusten tarjoajina tunnustetaan.

Aistikokemus!!

Tärkeää aistikokemus...tutkitaan luonnon asioita.

Aistiharjoitukset miltä eri materiaalit tuntuvat. Luonnon tutkiminen ja havainnointi

Orientaatiossa tunnin alkuun; musiikki, loruttelu, kuvallinen tuki, aistikokemus

...(konkretisoin) esinein/materiaalien, viittomat (tuki/keho), videoin, kuvin

...katsellaan virikekuvia

Opettajat näkevät kuvataidetunnit paikkana tarjota oppilailleen aistikokemuksia, jolla oppilas saa tuntumaa ympäristöönsä. Kuvataidetyötä tehdessään oppilas kehittää ymmärrystä asioiden, ympäristön, tapahtumien aistisesta ja havainnollisesta luonteesta sekä oman kehonsa tuntemuksista ja liikkumisen ja ilmaisun mahdollisuuksista. (Rouhiainen 2011, s. 76–77.) Oppilaan havainnoissa kuvataidetunnin materiaaleja tunnustelemalla, katselemalla, haistelemalla ja kuuntelemalla, hän muodostaa käsitystä ympäröivästä maailmasta, mutta myös tutustuu oman kehonsa aistimukseen. Oppilas kenellä on aistitoiminnan säätelyn haasteita, saa kuvataidetunneilla erilaisia ärsykeitä aistiensa kautta. Aisti-

hakuinen tai aistialiherkkä oppilas saa kuvataidetunneilta kenties kaipaamiaan aistiärsykeitä, joka voi toimia rauhoittavana kokemuksena ja siten tukea koulutyöskentelyä. Aistiyliherkkä oppilas voi kuvataidetuntien aikana myös oppia keinoja toimia erilaisten ärsykeinen äärellä, ja oppia sietämään erilaisia ärsykeitä. (Puustjärvi, 2022, s. 34; Parikka ym., 2017, s. 59–61). Aistikokemusten tarjoaminen ja aistien äärellä saatavat keholliset kokemukset voivat siis vaikuttaa kokonaisvaltaisesti oppilaan hyvinvointiin ja auttaa koulunkäynnissä.

Useampaa aistikanavaa stimuloiva opetus, monipuoliset materiaalit ja tehtävät oppitunnin sisällä tarjoavat eri muodossa esitettyä informaatiota oppijoille ja mahdollistavat tiedon omaksumisen eri tapoja käyttäen. Tällainen opetus on eduksi useimmille oppijoille. (Earle & Curry, 2017, s. 112–113; Fadjukoff, 2007, s. 270). Kaksi vastaajaa mainitsee käyttävänsä useita havainnollistamisen tapoja opetuksessaan, ja toteavat useiden havainnollistamistapojen hyödyttävän ihan kaikkia oppijoita luokassa. Jokainen erilainen oppija pääsee paremmin opetettavaan aiheeseen kiinni, kun informaatiota oppitunnin aiheesta välitetään useampaa aistikanavaa hyödyntäen. Kaikkien mahdollisten aistien aktivointi oppitunnin aikana vahvistavat aiheesta jäävää muistijälkeä (Earle & Curry, 2017, s. 4). Kyselyn vastauksissa kuvataidetuntien tehtävien aiheita ja kognitiivista sisältöä täydennettiin moniaistisella materiaalilla kuten videoilla tai esineillä. Kuvataiteen työn aihe liitettiin esimerkiksi vallalla olevaan vuodenaikaan moniaistisen materiaalin kautta. Useille aistivammalaisille oppilaille käytetään taktiilista eli tuntoaistiin pohjautuvaa informaatiota ensisijaisena tai täydentävänä välineenä opetuksessa (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 249–251). Monipuolisen eri aisteja stimuloivan oppimateriaalin käyttö osana sellaisten ryhmien kuvataidetta, jossa oppilaille oli aistivammoja, tuli esiin myös tässä tutkielmassa. Opettajat mainitsivat käyttävänsä esineitä tai muita materiaaleja kuten lunta talvioppituntien osana havainnollistaakseen oppitunnin kognitiivisia sisältöjä.

Toiminta-alueittaisen opetuksen oppilaat vaativat usein paljon tukea arjen toiminnoissa, ja tähänkin tutkielmaan vastanneiden opettajien oppilaiden tuen tarpeet ovat laajoja, mukaan lukien erilaisia aisteihin liittyviä puutteita, vammoja tai aistitoiminnan säätelyn vaikeutta. Kuvataiteen oppitunnit ovat kyselyn perusteella paikka harjoitella eri aistien käyttöä ja stimuloida oppilaan aisteja. Toiminta-alueittaisen opetuksen kuvataidetuntien

osana vaikuttaa olevan myös esimerkiksi käsien stimulointia, ennen varsinaisen kuvataidetyön työstämistä sekä aistien käytön harjoittelua työskentelyn ohessa. Käsien stimulointi auttaa oppilasta suuntaamaan aistimista käsiin, valmistaa käsiä motoriseen työskentelyyn ja aktivoi oppilaan tuntoaistia. Sellaisille oppilaille, keillä on esimerkiksi eriaistisia havaitsemisen ja näkemisen puutteita, mutta jonkin verran näköä jäljellä, tulisi opetuksen yksilöllistämässä painottaa jäljellä olevan näön käyttämistä ja rohkaista oppilasta sen käyttämiseen (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 249). Yhdessä vastauksessa tuli esiin esimerkiksi katselukehyksen käyttö, toisessa valotaulun käyttö ja kolmessa vastauksessa oppilaan katseen ja huomion kohdistaminen tarkasteltavaan asiaan. Katseen kohdistamisen apuvälineenä mainitaan myös Smart board -älytaulun käyttö.

Näkövammaisen oppilas saa tunnustella, tunnustelee valmista työtä

Harjoitellaan näön käyttöä lähelle-kauas-yksityiskohtia-kokonaisuuksia. Kaikilla oppilailla jonkinlaista haastetta näön käytössä tai tarkkaavaisuudessa

Käsien stimulointi ennen työstämistä...(aistiärsykkeisiin) siedätys pikku hiljaa

Kyselyyn vastanneilla opettajilla oli moninaisia ratkaisuja siihen, jos oppilas kokee jonkin aistimuksen epämiellyttäväksi. Tällaisia ratkaisuja nousi erityisesti esiin yleisopetuksen puolella kuvataidetta opettavien opettajien vastauksissa, mutta samoja konkreettisia keinoja nousi myös toiminta-alueittaisen opetuksen opettajien vastauksissa. Kyselyyn vastanneet opettajat toivat ilmi monia eri oppimisympäristön mukautuksia tai erityisiä pedagogisia ratkaisuja, jotka ennaltaehkäisevät esimerkiksi aistimaailmasta johtuvaa ylikuormitusta ja helpottavat oppilaan työskentelyä. Kyselyssä eniten mainittuja opettajan tarjoamia ratkaisuja aistikuormituksen minimointiin tai muita oppimisympäristön mukautuksia aistien näkökulmasta oli esimerkiksi kuulokkeet (2 vastauksessa), kumihanskat (3 vastauksessa), valaistuksen mukauttaminen (2 vastauksessa), karkeampi savi, opettajan oman äänenvoimakkuuden huomioon ottaminen, varovainen fyysinen lähestyminen, riittävä aikuisresurssi ja omissa oloissa tai yksin työskentely (2 vastauksessa). Opettajat mainitsevat myös mahdollisuuden vapaaseen oppilaalle helpoimpaan työskentelytapaan esim. maalaako sormilla vai siveltimellä.

Taidekasvatustunneilla huomioidaan, mikäli tuntoaistiyliherkkyyttä, 1:1 henkilökuntaresurssi mahdollistaa valvomisen, mikäli makuaisti on aliherkkä ja riski epäsopivan syömiseen on olemassa. Valot luokassa säädettävissä, mikäli näköaistin yliherkkyyttä. Kuulosuojaimia mikäli kuuloaistiyliherkkyyttä

Voin antaa mennä omiin oloihinsa tekemään työtä, antaa käyttää kuulosuojaimia, tai antaa kuunnella kuulokkeilla oppilaan omaa musiikkia, yritän säädellä omaa äänenkäyttöäni ja lähestyä oppilasta varovasti tulematta liian lähelle

Usean aistikanavan hyödyntäminen on erityisen tärkeää myös sensorisen integraation häiriöistä kärsivien oppilaiden opetuksessa (Ikonen & Virtanen, 2007, 251). Kuvataidetuksella oppilaalla on mahdollisuus tutkia materiaaleja hyvin oppilaslähtöisesti, ja omin ehdoin. Moniaistisiin materiaaleihin tutustumista ei pakoteta, vaan materiaaliin voidaan tutustua pikkuhiljaa. Tällainen työskentelytapa on toimiva esimerkiksi kosketusyliherkkyyksistä kärsivän oppilaan kohdalla, sillä oppilasta on hyvä houkutella erilaisten aistimusten pariin, mutta ei koskaan pakottaa (Parikka ym., 2017, s. 61). Jokainen kokee aistimukset aina yksilöllisesti ja sama aistimus voi aiheuttaa myös erilaisia reaktioita eri tilanteissa. Myös aistimuksen tuttuus ja miellyttävyys vaikuttavat aistikokemukseen. (Puustjärvi, 2022, s. 31). Pikkuhiljaa eri materiaaleihin tutustuminen auttaa oppilasta toimimaan paremmin erilaisten aistiärsykkeiden äärellä jatkossakin.

Tuokion aika jaetaan yksilöllisesti, joku voi tunnustella materiaalia pitkään, toinen ei tunnustele ollenkaan vaan katsoo ja kuuntelee siitä lähtevää ääntä, joku taas keskittyy enemmän tekemiseen. Apuna myös kuulokkeet valaistus, valotaulu yms. apuvälineet, millä kohtaa kehoa tunnustellaan

...pyritään laajentamaan valikoimaa esim. mihin materiaaliin uskalletaan koskea

Aistitoiminnan säätelyn vaikeuksien yhteydessä oppilaat voivat vältellä epämiellyttäviä aistikokemuksia tai kokea aistimukset poikkeavalla tavalla (Parikka ym., 2017, s. 181; Parikka ym., 2017, s. 59–61). Tärkeää tällaisten oppilaiden kanssa työskennellessä löytää

oppilaan toimintakykyä tukevia selviytymiskeinoja moninaisten aistimusten äärellä (Puustjärvi, 2022, s. 37). Opettajan tehtävä on huomioida oppilaan aistitoiminnan säätely haasteet aina oppilaskohtaisesti (Earle & Curry, 2017, s. 107) ja näin vaikuttaa kyselyyn vastanneiden opettajien kuvataiteen tunteilla tapahtuvan.

6.3 Monipuoliset strukturoinnin keinot

Strukturin käyttö on yhdistävä tekijä kaikissa kyselyyn vastanneiden opettajien kuvataiteen ryhmissä. Eroa on kuitenkin siinä, millaisia struktoureja käytetään, strukturoinnin intensiteetissä ja mitä opetuksen osaa strukturoidaan.

Jäsentely ja toiminnan strukturointi voidaan tehdä kirjoittaen tai kuvia käyttäen (Puustjärvi ym., 2022, s. 139). Kuvien avulla strukturointi mainittiin kaiken kaikkiaan kuudessa kyselyn vastauksista. Kuvastrukturin käyttö osana opetusta mainittiin eteenkin sellaisten opettajien vastauksissa, jossa oppilasryhmissä oli erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, ja oppilaiden tuen tarpeet kuvailtiin moninaisiksi ja laajoiksi. Kuvan ollessa kaikille oppilaille ymmärrettävämpi informaatiota välittävä ja kommunikointia tukeva asia kuin pelkkä puhe, on luonnollista, että kuvien avulla strukturointi nousee tällaisissa vastauksissa esiin. Visuaalinen tuki kommunikaatiotilanteissa esimerkiksi kuvat ja esineet tukevat ymmärrystä ja kommunikointi pelkällä verbaalisella kielellä ei välttämättä suju, vaan tarvitaan puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja eli AAC-menetelmiä kuten kuvia (Earle & Curry, 2017, s. 123; Kerola, 2001, s.111).

Eteenkin toiminta-alueittaisessa kuvataiteen opetuksessa keskiössä on kuvallinen toimintastrukturi, joka mainitaan kaikissa toiminta-alueittaisessa opetuksessa kuvataidetta opettavien opettajien vastauksissa. Toiminta-alueittaiseen opetuksen oppilaat ovat kaikki vaativaa erityistä tukea tarvitsevia, ja tuen tarpeet ovat hyvin moninaisia. Oppilaiden tuen tarpeet vaikuttivat toiminta-alueittaisen opetuksen opettajien vastauksien pohjalta olevan niin suuria, että kuvakommunikaatio oli osittain ainoa muoto kommunikointiin, joten kuvien avulla strukturointi, toiminnan ohjaaminen ja kommunikatio on luonnollinen osa myös kuvataiteen opetusta.

Kuvitetun toimintastruktuurin käyttö mainittiin kahdessa kuvataiteen opetussuunnitelman mukaan kuvataidetta opettavien opettajien vastauksessa. Näiden vastausten perusteella kuvitettua toimintastruktuuria käytettiin usein sanallisen kirjoitetun struktuurin rinnalla. Tällainen kuvien käyttö ohjeen visualisointiin tukee sanallista tai kirjoitettua ohjetta, ja on hyvä eteenkin niille oppijoille, keillä on haasteita kielellisissä taidoissa, hahmottamisessa ja oman toiminnan ohjaamisessa (Earle & Curry, 2017, s. 112–113; Kerola, 2001, s. 92). Kuvitetut struktuurit olivat kaikkien niistä maininneiden opettajien vastauksien pohjalta joko oppilaan henkilökohtainen hänen omalla pulpettipaikallaan työskentelyä ohjaava struktuuri ja/tai koko ryhmälle yhteinen struktuuri kuvataiteen oppitunnin etenemisestä. Yhden opettajan vastauksessa tulee esiin, että kuvitettu toimintastruktuuri voi olla myös taululle piirretty visuaalinen ohje työn tekemisestä.

Osassa vastauksista oppitunnilla käytössä olevat struktuurit painottuvat hyvinkin tarkkaan tekemisen osiin jäsentelyyn, esimerkiksi: ensin piirrä, sitten leikkaa saksilla, sen jälkeen liimaa jne. Yhdessä vastauksista mainittiin ensin, sitten, sen jälkeen -toimintastruktuurin käyttö oppitunnilla kuvallisen päiväohjelman lisänä, jotta siirtymät tunnilla ja niiden välillä onnistuu. Osassa vastauksista taas nousee esiin koko oppitunnin kokonaisuuden strukturointi esim. luonnosteluvaihe, työskentelyvaihe, siivous jne. Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat, jotka opettavat kuvataidetta kuvataiteen opetussuunnitelman mukaan, mainitsevat vaiheittain numeroidun, kirjoitetun ohjeen/struktuurin käytön oppitunneillaan. Kyselyyn vastanneet opettajat kuvaavat pitävänsä ohjeen esillä koko oppitunnin ajan, tueksi kaikille luokassa oleville oppilaille.

Myös koritehtävillä strukturointi mainittiin yhdessä vastauksessa. Koritehtävien käyttö struktuurin keinona on erityisesti autismin kirjon oppilaiden opetuksessa käytettävä strukturoinnin keino (Kerola, 2001, s. 89) Koritehtävää hyvin läheisesti muistuttava strukturointi, jossa välineet on oppilaalle valmiiksi ryhmitelty siihen järjestykseen, jossa niitä tarvitaan työskentelyyn, mainittiin myös yhdessä vastauksessa.

Kuvataiteen opetusta strukturoidaan myös opetusjaksojen tai opetuskokonaisuuksien näkökulmasta. Eteenkin kuvataiteen opetussuunnitelman mukaan kuvataidetta opettavat

opettajat strukturoivat ja erittelevät myös kuvataiteen jaksoa ja tulevia opetuskokonaisuuksia kertoen tulevista teemoista ja oppitunneista oppilaille etukäteen. Pidempien opetusjaksojen ja tulevien oppituntien strukturointi on hyvä erityisesti autismikirjon oppilaille, sillä oppilaan ei tarvitse silloin jännittää tulevia oppitunteja, vaan niihin voi valmistautua. Ennakointi tapahtuvaan on tärkeää autismin kirjon oppilaiden kohdalla (Puustjärvi ym., 2022, s. 138–139; Earle & Curry, 2017, s. 104). Yhdessä vastauksessa mainitaan kuvataidetuoneilla olevan käytössä google classroom -alusta, toimii keinona strukturoida jaksoja oppilaille näkyvällä tavalla.

Tehtävänantoon kiinnitän erityistä huomiota. Se on näkyvillä tavoitteineen ja sisältöineen ja käytettävissä oleva aika heijastettuna koko tunnin ajan. Tekstin lisäksi apuna on aina kuva ja yleensä myös tekemäni opetusvideo

Kerron teoriaosuuden päätteeksi, mikä tekniikka tänään, mikä ilmaisun tavoite jne. Olen myös käynyt kurssin alussa läpi, mitä otetaan huomioon kuvistyyötä tehdessä. Kerron myös mihin neljään tavoitealueeseen tekemämme tehtävä kuuluu esim. kuvallinen tuottaminen

Tulevien oppituntien opetussisältöjen strukturointi nousi esille kaikissa kuvataiteen opetussuunnitelman mukaan opettavien opettajien vastauksissa. Tähän oli useassa vastauksessa rinnastettu myös tavoitteiden läpikäyminen oppilaiden kanssa sekä kahdessa vastauksessa myös itsearviointi. Kaksi vastaajista mainitsee yhdistävänsä tavoitteet opetussuunnitelman tavoitteisiin oppilaille avoimesti kertoen mihin tavoitealueeseen tehtävä liittyy, ja mitä töiltä vaaditaan onnistumisen kannalta. Opetuksen tavoitteet tulisi kuitenkin laatia niin konkreettisiksi, että oppilas ymmärtää mihin pyritään ja miksi. Tavoitteita ei saisi kuitenkaan olla liikaa kerrallaan, niiden tulisi olla konkreettisia, yksiselitteisiä ja tavoitteiden toteutumista tulee seurata säännöllisesti (Kerola, 2001, s. 70–76). Opettajat eivät kertoneet tarkemmin, kuinka opetussuunnitelman tavoitteita avattiin oppilaille.

Kolme kyselyyn vastannutta opettajaa mainitsee ajan strukturoinnin osana oppituntejaan tavalla tai toisella. Eteenkin erityisluokista tuttu Time timer -kello mainitaan yhdessä vas-

tauksessa. Aikaa voidaan strukturoida kuitenkin monella tavalla; erilaisin visuaalisin ajastimien kuten Time timerin avulla, etukäteen annetut varoitukset tulevasta toiminnasta tai sen muutoksesta tai kirjaamalla ylös kellonaikoja/päivämääriä milloin jotain tapahtuu. (Puustjärvi ym., 2022, s. 140; Earle & Curry, 2017, s. 104). Aiemmin eriteltyssä opetusjaksojen ja opetuskokonaisuuksien strukturoinnissa vaikuttaa olevan rinnalla myös ajan strukturointia jonkinlaisten kalenterien avulla.

Kerron tunnin alussa mitä olemme edellisellä kerralla tehneet sekä mitä tunnin aikana tulemme tekemään ja kuinka kauan

Yksi vastaajista mainitsee pitävänsä tavoitekeskusteluja ja mainitsee opetusjakson strukturoinnin olevan erityisen tärkeää sellaisten oppijoiden kohdalla, joiden opinnot etenevät jostain syystä hitaammin tai nopeammin kuin muiden. Yksi vastaajista mainitsee myös muistelewansa edellisten tuntien sisältöjä aina oppitunnin alussa. Yksi vastaaja mainitsee myös kysyvänsä oppilaiden toiveita eteenkin valinnaiskursseiden kohdalla. Oppilaan on hyvä mahdollisuuksien mukaan laatimassa tavoitteita oppimiselleen. Tämä voi olla yksi keino motivoida oppijaa, tai hakea opetukseen oppilaalle samaistuttavampaa sisältöä. Opetuksen sisältöjen motivoivuus on oleellinen asia tehokkaan oppimisen kannalta. (Kerola, 2001, s. 76; Fadjukoff, 2007, s. 261–265; Earle & Curry, 2018, s. 4–5). Eteenkin valinnaiskursseiden kohdalla oppilaan omien mielenkiinnonkohteiden sisällyttäminen opetukseen varmasti edesauttaa oppimista.

Tavoitteiden läpikäyntiä oppilaiden kanssa ei tullut esiin niiden opettajien ryhmissä, jossa on vaativaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tämän voi ajatella johtuvan siitä, että oppilaalla, jolla on laajoja oppimisen haasteita, voi olla vaikea hahmottaa suuria tai pitkälle aikavälille jakaantuvia kokonaisuuksia, joten opetusjaksojen strukturoinnille ei nähdä tarvetta. On opettajan vastuu suunnitella oppikokonaisuus oppimista oppilaita palvelevaksi ja selkeäksi (Parikka ym., 2017, s. 115).

(strukturointia on) yksittäisissä töissä, ei ole ollut jaksotavoitteita oppilaille.

Niiden opettajien vastauksissa, jossa opettajat kuvaavat ryhmissä olevan paljon tukea tarvitsevia oppilaita esim. kehitysvammaisia oppilaita ja/tai opetus tapahtuu toiminta-alueittain, opetusjaksojen strukturointia tapahtui kuitenkin liittämällä kuvataiteen opetus ympäröivään maailmaan esimerkiksi juhlapyhien tai muiden vuoden kiertokulkuun liittyvien teemojen mukaan. Kuvataidetunneilla tehdään siis esimerkiksi lumiaiheisia töitä talvella, ja pääsiäisenä tiput ja puput seikkailevat kuvataidetunnin töissä. Opetuksen sitominen ympäröivään maailmaan voidaan ajatella olevan perusopetuksen opetussuunnitelmankin mainitsemaa opetuksen eheyttämistä. Opetuksessa tulisi tarkastella todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina. Tapa, jolla opetusta yhdistetään todellisen maailman ilmiöihin, voi vaihdella oppilaiden tarpeista ja opetuksesta riippuen. (Opetushallitus, 2014, s. 31). Kuvataidetyön aiheen yhdistäminen juhlapyhiin tai vuodenaikoihin on varsin konkreettinen, ja tukeakin tarvitsevalle oppilaalle helposti hahmotettavia asioita. Kuvataidetunnilla näiden teemojen ympärillä työskentely moniaistisesti ja kokemuksellisesti on varmasti opetusta eheyttävää ja auttaa oppilasta hahmottamaan esimerkiksi talviaiheeseen liittyviä asioita ja käsitteitä.

Kaksi kyselyyn vastannutta opettajaa mainitsee erilaiset esineet/selkoesineet strukturoinnin apuna. Esineillä strukturointia kyselyyn vastanneet opettajat mainitsevat käyttävänsä erityisesti näkövammaisten oppilaiden kanssa. Vaikeammin vammaisten ja aistivammaisten oppilaiden opetuksessa käytetään paljon esineitä ja tuntoaistiin pohjautuvaa materiaalia oppimisen tukena, havainnollistamaan ja merkkamaan erilaisia opeteltavia asioita (Fadjukoff, 2007, s. 264; Ikonen & Virtanen, 2007, s. 249–251). Esineiden tarjoama visuaalinen tuki kommunikaatio- ja oppimistilanteissa tukevat myös ymmärrystä (Earle & Curry, 2017, s. 123).

Opettajat mainitsevat strukturoivansa myös kuvataideluokan oppimisympäristöä. Selkeät osoitetut paikat luokassa oleville asioille tai toiminnolle voivat toimia struktuurin keinoina mahdollistaa myös sen, että lapsi tai nuori pystyy toimimaan tilassa itsenäisemmin (Savikuja ym., 2022, s. 169; Earle & Curry, 2017, s. 107–108). Ympäristön strukturointi selkeyttää opetuksen järjestelyä, työskentelyn vaiheita ja pitää välineet asianmukaisessa käytössä (Earle & Curry, 2017, s. 107–108). Kaiken kaikkiaan neljä vastaajista mainitsee

strukturoivansa kuvataideluokan ympäristöä. Vastauksissa tuli esille niin kuvitettuja kuin kirjoitettujakin vihjeitä ympäristön strukturoimiseksi ja havainnollistamiseksi.

Työvälineistä on luokassa kuvitetut paikat

Työvälineet ja materiaalit johdonmukaisesti helposti esillä ja saatavilla, nimetyt välineet esim. lappu pöydällä, jossa lukee mikä väline jne.) Erittäin siisti luokka, tavarat järjestyksessä. Nimetyt istuma- ja työskentelypaikat jokaiselle

Kyselyyn vastanneet opettajat mainitsevat myös erilaiset mallityöt tai mallin näyttämisen opetuksen strukturoinnin keinona. Erilaisia sanoja ja ilmaisuja, joita opettajat käyttivät vastauksissaan, olivat esimerkiksi: mallintaminen, malli, mallityö, oma demonstraatio. Opettajat mainitsevat etukäteen valmistetun mallityön myös usein olevan esillä työskentelyn ajan. Mallityöt ovat ennen kaikkea myös yksi monipuolisen ja moniaistisen havainnollistamisen keino siitä, mitä olisi tarkoitus tehdä. Mallityöt ja mallin näyttäminen voisi ajatella olevan myös moniaistinen ja monikanavainen opetuksen ja havainnollistamisen muoto, mutta kyselyyn vastanneet opettajat mainitsivat mallintamisen opetuksen strukturoinnin yhteydessä. Mallintaminen ja jopa teatraalisesti pantomiimina esittäminen mainitaan keinona havainnollistaa harjoitteilla olevaa tekniikkaa.

Saatan demon aikana korostaa tekniikassa oleellisen liikkeen merkitystä, taidekuvaa näyttäessä näytätä kuvan päällä pantomiimi tapaan liikettä, jota taitelija on käyttänyt kyseisessä kohdassa. Sitten teen sitä samaa, kun oppilaat työskentelevät ja kiertelen luokassa

Näytän miten vaikka akryylimaalauksessa voi käyttää silikonikampaa

6.4 Yhteisöllisyys ja sosiaalisuus

Kaikissa kyselyyn tulleissa vastauksissa välittyi, että opettajat pitävät merkityksellisenä yhteisöllisyyttä ja sosiaalisten suhteiden rakentamista kuvataidetunneilla. Vastauksissa eritellään useita erilaisia pedagogisia ratkaisuja, joilla opettajat pyrkivät vaikuttamaan

luokan sosiaaliseen kanssakäymiseen. Kyselylomakkeella oli erikseen kysymys, kuinka tuet ryhmätyöskentelyä ja yhdessä tekemistä kuvataiteen oppitunneilla, mutta sosiaaliseen ilmapiiriin vaikuttavia ja yhteisöllisyyttä tukevia ratkaisuja tuli esille myös muissa kyselylomakkeen kysymyksissä.

Neljän eri opettajan antamassa vastauksessa mainittiin yksi yhteisöllisyyteen vaikuttava työskentelytapa. Opettajat kuvaavat teettävän oppilailla kuvataiteen tehtäviä, jotka lopuksi kootaan yhdessä yhteiseksi isoksi kokonaisuudeksi. Tällainen työskentelytapa tuli vastauksissa ilmi hyvin erilaisiksi kuvailtujen opetusryhmien kohdalla, aina hyvin intensiivistä ja kokonaisvaltaista tukea tarvitsevien vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden ryhmistä yleisopetuksen ryhmiin, jossa tuen tarpeet olivat vähäisempiä. Opettajat kertovat, että oppilaat tekevät oman työnsä yksilötöinä, mutta tehtävä on suunniteltu siten yksittäiset työt voivat muodostaa yhden suuren yhteisen teoksen, tai sitten yksilöteoksista kootaan näyttely yhteisellä temalla/aiheella. Yksi opettaja täsmentää vastauksessaan painottavan, että jokaisen oma panos yhteiseen työhön/projektiin olevan tärkeä. Erilaiset oppilaalle annetut vastuutehtävät yhteisen projektin äärellä parhaimmillaan kasvattavat oppilaan itsetuntoa, ja tuovat hänen työpanostaan osaksi koko ryhmän toimintaa (Earle & Curry, 2017, s. 116.) Erityisoppilaalle annetut vastuutehtävät voivat olla hänelle äärimmäisen tärkeitä, ja ne auttavat myös muita oppilaita huomaamaan hänen vahvuutensa ryhmän jäsenenä.

Sosiaalista vuorovaikutusta ja oppilasryhmän sisälle kehittyvää sosiaalista ilmapiiriä voidaan tukea kuvataiteessa esimerkiksi tekemällä eri oppilaiden tekemistä osista koostuvia kokonaisuuksia ja teoksia (Jylhä, 2007, s. 206). Tämän tyyppiset yhteiset projektit taiteen äärellä luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmän sisällä, ja jokainen voi kokea kuuluvansa ryhmään tällaisten projektien kautta. Tällainen työskentelytapa on myös varmasti toimiva sellaisissa ryhmissä, jossa on paljon erilaisia tuen tarpeita sekä monen tyyppistä oppimisen eriyttämistä. Jokaisen oppilaan tehdessä omaa yksilöosuutta yhteisestä projektista, on helpompaa vastata eriyttämistarpeisiin, ja tuoda jokaiselle oppilaalle häntä palvelevat opetusjärjestelyt työn tekemiseen. Opetuksen yksilöllistäminen liittyykin aina myös luokan sosiaalisiin rakenteisiin ja yhteisöllisyyteen, sillä vaikka yksittäisillä oppijoilla olisi henkilökohtaisia oppimisen tavoitteita, jotka poikkeavat suuresti luokkakavereiden

tavoitteista, oppisisällöistä voidaan aina pyrkiä löytämään yhteisiä asioita (Jylhä, 2007, s. 206). Tämä liittyy oppijan osaksi muuta ryhmää, vaikka tukea tarvitsevan oppilaan toteutustapa yhteiseen teemaan olisikin yksilöllistetty. Eriyttäminen on yksilöllisempää oppimista, mutta eriyttäminen ei ole yksin tapahtuvaa oppimista (Parikka ym., 2017, s. 141). Kyselyyn vastanneet opettajat siis luovat yhteisten projektien kautta yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä opetusryhmiinsä.

Merkittävä aineistosta nouseva yksi yksittäinen sana on ”yhdessä”. Opettajat kuvailevat vastauksissaan useita erilaisia toimintoja, joita kuvataidetunneilla tehdään yhdessä. Yhdessä tehtäviä asioita kuvataidetunneilla, joita opettajat nimeävät ovat esimerkiksi työn suunnittelu ja ideointi, yhdessä havainnointi, havaintojen ja ympäristön sanallistaminen, lopputulosten ihailu ja yhteinen keskustelu, jonka avulla mm. harjoitellaan kuvista keskustelemista. Myös materiaaleihin, monipuolisiin välineihin ja toteutustapoihin tutustutaan yhdessä ja opetellaan niitä yhdessä. Myös taidenäyttelyissä käydään koko ryhmän kanssa. Perinteinen pari- tai ryhmätyöskentely mainitaan kaiken kaikkiaan viidessä vastauksessa. Kolme opettajaa mainitsee myös vertaisarvioinnin olevan mukana oppitunneilla. Kuvataiteen opetussuunnitelmassa mainitaan yhtenä tavoitteena ohjata oppilasta tavoitteelliseen kuvallisten taitojen kehittämiseen yksin ja yhteistyössä muiden kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 267). Aineistosta nouseva yhdessä toimiminen toteutuu niin yleisopetuksen kuvataiteen ryhmissä, kuin myös toiminta-alueittaisen opetuksen ryhmissä.

Kielen käyttöä ja kommunikaatiota harjoitellaan aina vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja erilaisten sosiaalisten tilanteiden harjoittelu antaa hyvän pohjan myöhemmin elämässä vastaan tuleviin tilanteisiin, ja tukee eteenkin sellaisen oppijan keskustelutaitoja, kenellä on jonkinlaisia kielellisiä vaikeuksia. (Parikka ym., 2017, s. 64; Kerola, 2001, s. 115–116). Taiteen kentälle sopivia kuvista keskustelemisen taitoja on paras harjoitella kuvataiteen tunneilla oikeassa toimintaympäristössä yhdessä muiden kanssa. Kyselyyn vastanneet useat opettajat sisällyttivät useita erilaisia keskustelun paikkoja omille oppitunneilleen. Vaikka oppilaalla olisi kielellisiä vaikeuksia, keskustelua taiteesta pystytään käymään oppilaiden tasolle sopivalla tavalla, sillä taideteokset konkretisoivat keskustelun aihetta. Visuaalinen tuki kommunikaatiotilanteissa esimerkiksi kuvat tukevat

ymmärrystä (Earle & Curry, 2017, s. 123). Kyselyyn vastanneet opettajat käyttivät myös kuvakommunikaatiota osana kuvataiteen oppitunteja. Kuvakommunikaation käyttö tuli esille erityisesti itsearvioinnin yhteydessä. Kuvakommunikaation avulla pystyttiin tarjoamaan oppilaalle mahdollisuus kertoa työstään. Vastauksissa kuvaillaan itsearvioinnin olevan esillä esimerkiksi emojiina valmiissa pohjassa, joista oppilas voi näyttää tunnin kuussa fiiliksiä työn tekemisestä ja työn valmistuttua arvioida työn onnistumista.

Yhteisöllisen työskentelytavan ja perinteisten ryhmätöiden lisäksi kaksi kyselyyn vastannutta opettajaa mainitsevat kuvataiteen tunneilla tapahtuvan työskentelyä, jossa työskennellään aina ryhmätyötiloissa, vaikka jokainen tekisi omaa työtä. Opettajat eivät avaa tarkemmin, millaisista tiloista on kyse. Kolmessa vastauksessa mainitaan myös oppilaiden mahdollisuus työskennellä yksin. Sosiaaliset tilanteet voivat kuormittaa joitakin oppijoita (Parikka ym., 2017, s. 155). Sosiaalisten tilanteiden kuormittavuutta kannattaakin miettiä opetusta suunnitellessa, sillä kaikki eivät nauti ryhmätöiden tekemisestä ja saattavat kokea ne raskaaksi. Myös luokan muu äänimaailma, joka syntyy vapaasta keskustelusta, voi kuormittaa joitakin oppijoita (Parikka ym., 2017, s. 155). Mahdollisuus yksin työskentelyyn on hyvä järjestää, ja kyselyyn vastanneita opettajia vaikuttaa tunnistavan sosiaalisten tilanteiden hankaluudet joillekin oppijoille.

Myös aikuisen ohjaus erilaisissa ryhmien muodostamistilanteissa tuodaan esiin. Kolme opettajaa mainitsee mm. jakavansa kuvataidetuokinnan ryhmät yhteistyössä luokanvalvojan kanssa. Kaksi opettajaa mainitsee myös tarkan istumajärjestyksen mietinnän työrauhan ja hyvän sosiaalisen vuorovaikutuksen ylläpitämiseksi. Sosiaalista oppimisympäristöä tulisi aktiivisesti tarkastella ja arvioida (Jylhä, 2007, s. 207). Opettajien tekemä työ ryhmien suunnittelussa tai luokan istumajärjestyksen pohtimisessa on luokan sosiaalisen ympäristön arviointia. Kahdessa vastauksessa mainitaan myös aikuisen tiiviin läsnäolon merkityksen luokassa ryhmien keskustelujen ja työskentelyjen ohjaajana ja aikuisen merkitys hyvän ilmapiirin pitämisenä luokassa. Aikuinen voi ohjata luokassa tapahtuvaa keskustelua, muistaen kuitenkin, että oppilaiden ääntä tulisi kuulua enemmän kuin keskustelua ohjaavan aikuisen, ja tällä tavoin strukturoidut keskustelut auttavat jokaista tuomaan omia ajatuksiaan keskustellussa esiin (Kerola, 2001, s. 115–116).

Ryhmissä, joissa kyselyyn vastanneet opettajat kuvaavat oppilaiden tuen tarpeiden olevan moninaisia ja oppilaat tarvitsevat paljon tukea myös sosiaalisiin tilanteisiin, kuvataidetu-
tunnilla käytetään sosiaalisia tarinoita tai yhdessä sovittuja sosiaalisia sääntöjä. Sosiaali-
sen vuorovaikutuksen tilanteita oli usein strukturoitu hyödyntäen kuvia, mutta myös sa-
noin kirjoitettuja ohjeita löytyi kyselyyn vastanneiden opettajien luokista. Kuvitetut tai
sanalliset ohjeet ohjasivat luokkaan sopivaa vuorovaikutusta esim. ”kaverin kanssa jutel-
lessa puhun hiljaisella äänellä”, ”en huuda” tai ”viittaa kun tarvitsen apua”. Kaksi opet-
tajaa toi vastauksissaan erikseen esiin, että kaverin kanssa saa jutella oppituntien aikana.
Autismin kirjon oppilaat tarvitsevat tukea erityisesti sosiaalisissa tilanteissa (Jylhä, 2007,
s. 206; Kerola, 2001, s. 113) joten ympäristöstä löytyvät vihjeet ja muistutukset sopivaan
sosiaaliseen vuorovaikutukseen auttavat oppijaa toimimaan tilanteissa sopivalla tavalla.
Ympäristöstä löytyvät ohjeet ovat myös luokan sosiaalisen kanssakäymisen ja emotio-
naalisen ilmapiirin strukturointia (Kerola, 2001, s. 14, 110–197).

6.5 Vapaus valita ja mahdollisuus onnistua

Opettajat tuovat vastauksissaan esiin, että kuvataidetunti tarjoaa oppilaalle mahdollisuuksia valita ja vaikuttaa. Kuvataidetunnit ovat opettajien vastauksien perusteella myös paikka, jossa oppilas saa onnistumisen kokemuksia. Kyselylomakkeelle oli eritelty kysymyksiä liittyen mm. aistien erityistarpeisiin, motoristen haasteiden huomioimiseen oppitunnilla, itseilmaisun tukemisesta, erilaisten tekniikoiden käytöstä ja visuaaliseen maailmaan tutustumisesta. Näiden kaikkien kysymysten alle tuli spesifejä vastauksia, kuinka juuri tätä osa-aluetta oppimisesta tuetaan heidän oppilaidensa kohdalla, mutta yhteinen sävy jokaisessa vastuksessa oli asennoituminen erilaisiin vastaan tuleviin haasteisiin ja tuen tarpeisiin. Opettajien vastauksista välittyy asenne, että jokaisen tulee onnistua kuvataidetu-
tunneilla omana itsenään, kokea onnistuvansa ja vaikuttavansa työn tekemiseen. Opettajat näkevät itsensä tämän mahdollistajana, ja tarjoavatkin oppilailleen hyvin moninaisia ja luovia keinoja tehdä taidetta. Opettajat rakentavat pedagogisia ratkaisuja, yksilöllisiä apuvälineitä ja opetuksen järjestelyjä sen mukaan, että jokainen pystyy tekemään ja osallistumaan.

Kuvataiteen opetuksessa pitäisi ottaa huomioon se, että kaikki voi onnistua. Tehtävät tulee hioa niin hyväksi, että niiden avulla voi näyttää erityisosaamista ja tuntea onnistuvansa

Tehtävät on mietitty ja suunniteltu niin, että jokainen onnistuu omalla tasollaan. Kuviksessa pitää voida kaikkien onnistua ja kokea, että pärjää.

Opettajat tarjosivat oppilailleen monipuolisia pedagogisia ratkaisuja, jotka olivat tarkoin harkittuja nimenomaan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaavia. Aistien tuomiin erityistarpeisiin löytyi opettajien vastauksista erityisen paljon ratkaisuja, joita erittelin tarkemmin jo luvussa 5.3. Neuropsykiatrisiin haasteisiin liittyy usein aistisäätelyn ongelmia (Parikka ym., 2017, s. 10–19) ja neuropsykiatristen haasteiden noustessa tämän tutkielman yhdeksi isoimmiksi kuvailluiksi oppilaiden erityistarpeiksi (viidessä vastauksessa) on luonnollista, että niihin liittyvät tuen tarpeet nousevat myös opettajien keinoissa tukea oppilaita. Kuten jo aiemmassa alaluvussa 5.3 eriteltiin, toiminta-alueittaisen opetuksen opettajat nostavat aistikokemuksen tärkeäksi osaksi kuvataidetunteja ja kokonaisvaltaista oppimista, sekä mainitsevat kuvataidetunneilla olevat aistiharjoitukset ja vähitellen erilaiseen aistiärsykkeisiin tutustumisen keinoina eri aistiärsykkeiden siedättämiseen. Yleisopetuksen opettajat taas toivat esiin erityisesti monipuolisia ratkaisuja eri aistien tuomien haasteiden huomioimiseen kuvataidetunneilla, esim. kumihanskat ja kuulokkeet aistikuormituksen helpottamiseksi.

Opettajat erittelevät moninaisia ja luovia ratkaisuja myös esimerkiksi työskentelyn fyysisiin tai motorisiin haasteisiin vastaamiseen. Välineet saattoivat opettajien kuvailun pohjalta olla joko hankittuja tai itse kehiteltyjä apuvälineitä tai ratkaisuja, jotka auttoivat oppilasta työskentelyssään. Materiaalien ja erityisten välineiden itse valmistaminen ja juuri tiettyä oppilasta varten hankkiminen kuvaa mielestäni opettajien asenteen erityisiin järjestelyihin olevan se, että täysipainoinen työskentely tulee mahdollistaa jokaiselle oppilaalle. Tarvittavat välineet oppilaalle työskentelyn tukemiseksi tuodaan kuvataidetunneille, joko itse valmistettuina tai hankittuina, mutta välineet hankitaan koska oppilas niistä hyötyy.

Erilaisten kynätukien käyttö mainitaan kolmessa vastauksessa. Kynäotteen tai työskentelyotteen tietoinen harjoittelu ja työn teippaaminen pulpettiin työskentelyn helpottamiseksi mainitaan kahdessa vastauksessa. Isompi kynä, leveämpi pensseli, jousisakset, erilaiset katselukehykset, materiaalien ja välineiden kontrastien huomioiminen, pulpetin asento ja erityinen oppilaalle hankittu penkki mainitaan eri opettajien vastauksissa, jokainen niistä yhden kerran. Kaksi vastaajista mainitsee myös tekniikan soveltamisen oppilaalle sopivaksi ja erilaiset luovat ratkaisut keinoksi tukea oppilasta ja hänen työskentelyään.

.. ja mielikuvitusta keksimään miten oppilas pystyy tämän tekemään =>

Neljä vastaajista mainitsee aikuisen henkilökohtaisen avun olevan tärkeää oppilaan ohjaamisessa kuvataidetunneilla. Vastaajien kuvailujen mukaan aikuisen henkilökohtainen ohjaus mahdollistaa jokaisen oppilaan yksilöllisen ohjaamisen esimerkiksi tekniikoita opeteltaessa, mutta myös turvallisuuden työskentelyssä. Kaksi opettajaa mainitsee, että joskus konkreettinen fyysinen ohjaus on myös avuksi, esimerkiksi oikean otteen, liikkeen tai työskentelyasennon löytämiseksi. Aikuisen tuki mahdollistaa siis yksilöllisen työskentelyn ohjaamisen ja onnistumisen silloin kun jokin asia ei meinaa onnistua.

Vastauksissa mainitaan lukusia kertoja erilaiset valinnan ja vaikuttamisen paikat, joita opettajat tarjoavat oppilailleen riippumatta siitä, kuinka paljon tukea oppilaat tarvitsevat kommunikaatioonsa ja valintojen tekemiseen. Eteenkin toiminta-alueittaisen opetuksen opettajat mainitsevat kuvataiteen tunnin olevan paikka harjoitella valintojen tekemistä ja oman mielipiteensä kertomista esimerkiksi valitsemalla värejä kuvataidetyön yhteydessä. Työskentelyn ohessa harjoitellaan siis jokapäiväisiin kommunikaatiotilanteisiin yleistettäviä itseilmaisun taitoja, jossa oppilas voi omalla kommunikaatiotavalla kertoa valintojen kautta oman mielipiteensä. Valintojen tekemistä oman kuvataidetyön suhteen pidetään tärkeänä. Tällainen työskentely on yhteneväistä myös toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteiden kanssa, sillä opetuksen tavoitteita on harjoitella erilaisia kommunikaatiotilanteita ja mahdollistaa oppilaalle vuorovaikutus ympäristönsä kanssa ja tulla ymmärretyksi (Opetushallitus, 2014, s. 72).

Kuvataidetunneilla, jossa oppilailla on laajoja tuen tarpeita, oppilaat saavat tehdä valintoja konkreettisiin ja helposti hahmotettaviin työn osiin. Oppilaat tekevät valintoja esimerkiksi työhön käytettävistä värisävyistä tai tekniikasta, jota haluaisivat tunnilla tehdä. Opettajat mainitsevat vastauksissaan tekniikan valinnasta esimerkiksi tilanteet, jossa oppilaalta kysytään, haluaako repiä vai leikata jonkin asian, maalaako vai muovaileeko tällä tunnilla. Oppilaat saavat oppitunneilla valita mieluisia kuvia ja materiaaleja tunnilla mukana olevista asioista, saavat valita esimerkiksi mistä otetaan valokuva, mihin työ ripustetaan. Yksi opettaja nostaa tärkeänä valintavaihtoehtona oppitunnilla myös vaihtoehdon haluan lopettaa. Valinnat eniten tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla tapahtuivat erityisten tilanteeseen laadittujen toimintataulujen/kuvitetun ohjauksen avulla tai konkreettisesti esimerkiksi mieluisen väristä kartonkia osoittamalla. Erilaisten valintojen tarjoaminen antavat oppilaalle vapauden valita ja toteuttaa itseään haluamallaan tavalla, mutta ne myös auttavat työskentelyssä eteenpäin, jos oppilaalla on vaikea edetä työskentelyssään. (Earle & Curry, 2017, s. 104, 107–108).

Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat mainitsevat, että erilaisiin tekniikoihin, ilmaisutapoihin ja taiteen ilmiöihin tutustutaan ja eläydytään kouluvuoden aikana. Erityistaiteenkin parissa menetelmiä, tekniikoita ja lähestymistapoja tulisi esitellä oppilaille mahdollisimman monipuolisesti (Haveri, 2016, s. 30) Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan ja tämä tarjoaa oppilaille vaihtelua työskentelyyn ja luo pohjaa sille, että oppilas löytää mieluisia tekniikoita itselleen. Taidetta opettavien henkilöiden tehtävä on tarjota vaihtoehtoja ja tukea taiteelliseen työskentelyyn. Kaikkien oppijoiden kanssa on myös hyvä kokeilla erilaisia kuvallisen työskentelyn tekniikoita (Haveri, 2016, s. 30, 58–59). Oppilaiden tuen tarpeista huolimatta, opettajat vaikuttavat kokeilevan monipuolisia tekniikoita kaikenlaisten oppijoiden kanssa. Erilaiset opetuksen pedagogiset ratkaisut, joita tässä tutkimuksessakin eritellään, mahdollistavat monipuolisten tekniikoiden harjoittelun onnistumisen jokaisen oppilaan kanssa.

Kaksi opettajaa, joiden ryhmissä on eteenkin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, mainitsevat riittävän henkilökunnan paikalla olon erilaisten tekniikoiden opetteluun mahdollistajaksi. Jokaiselle oppilaalle oma ohjaava aikuinen mahdollistaa yksilöllisen ja turvallisen työskentelyn uusien asioiden äärellä. Taiteen tekijä voi tarvita tukea kaikessa toiminnassa

läpi koko tekoprosessin (Haveri, 2016, s. 31) joten ohjaavien aikuisten antama tuki on ehdottoman tärkeää. Opettajat pitävät tärkeänä riittävää aikuisresurssia yksilöllisen ohjaamisen takaamiseksi, mutta nostavat myös, että on erityisen tärkeää, että oppilaan oma jälki saa näkyä työssä. Työskentelyssä pitää olla tilaa oppilaan omalle tekemiselle, vaikka se ei istuisikaan tehtävän antoon aivan täysin. Oppilaan oman työn jäljen ja ilmaisun näkymisen täydestä mainitaan neljässä vastauksessa. Taiteen tekemistä ohjaavan henkilön onkin hyvä miettiä jokaisessa työvaiheessa tehdyt päätökset ovat taiteilijan tekemiä eivätkä ohjaajaan, ja että työssä näkyy taitelijan oma kädenjälki (Haveri, 2016. s. 30).

Aikuisen tiivis ohjaus auttaa kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä myös havainnoinnin opettelussa. Havainnoinnin taitojen opettelu on ehdottoman tärkeää visuaalisen maailman ja taiteen ymmärtämiseksi. Jotta taiteen tuomia mahdollisuuksia voitaisiin hyödyntää myös esimerkiksi kokonaisoppimisen kannalta, taidetta pitää ostaa tarkastella ja havainnoida. Kyselyyn vastanneet opettajat tuovat esiin, että aikuisen on helppo ohjata oppilaan huomiota opetuksen kannalta oleellisiin asioihin. Tietoisesti oppilaan huomion ohjaaminen erilaisiin kuvataiteen teoksen elementteihin, kehittää oppilaan taitoja ja valmiuksia kuvan/teoksen mutta myös muun visuaalisen maailman tarkasteluun (Fadjukoff, 2007, s. 262–263). Taiteen keskiössä on aistien kehittyminen havaintojen pohjalta sekä mielikuvituksen käyttäminen (Earle & Curry, 2017, s. 6–7) ja tukea tarvitsevat oppilaat voivat tarvita aikuisen apua visuaalisen maailman havaintojen huomaamiseen ja sanallistamiseen (Fadjukoff, 2007, s. 262–263). Visuaalisen maailman havainnoinnin taidot ovat yksi keskeisiä kuvataiteen opettamisen sisältöjä, ja opettajat tuovat vastauksissaan hyvin esiin sen, että tukea tarvitseville oppijoille opetuksen kannalta hedelmällinen havainnointi ja asioiden hoksaaminen ei välttämättä ole helppoa, ja aikuisen tukea ja ohjailua tarvitaan, jotta siinäkin onnistutaan.

Yleisopetuksen kuvataiteen ryhmien opettajien vastauksissa, joissa oppilaiden tuen tarpeet eivät ole niin intensiivistä kokonaisvaltaista tukea, vaikuttamisen mahdollisuus nousee esiin eteenkin ilmaisun tukemista koskevissa kysymyksissä. Opettajat mainitsevat suunnittelewansa tehtävänannot melko väljiksi, jotta oppilaalle jää tilaa tehdä omia ratkaisuja. Kaksi opettajaa mainitsee määrittelevänsä jonkin osa-alueen tehtävästä kuten tek-

niikan tai työn aiheen, mutta loppu on oppilaan valittavissa. Oppilaan oman ilmaisun kehittämiseksi opettajat kertovat ohjaavansa oppilaita myös uuden äärelle. Erilaisia tekniikoita käydään opettajajohtoisesti oppitunneilla läpi ahkerasti, mutta välillä myös vaikuttaa olevan sellaisen oppitunnin paikka, jolloin työskentely on vapaampaa. Opettajat rohkaisevat oppilaita menemään epämurkuvuusalueelle ja kokeilemaan uusia asioita. Joskus tehtävänanto määrittelee ja ohjaa oppilasta myös uudenlaisten työskentelyn tapoihin kuten käyttämään kahta eri tekniikkaa työssä. Opettajat mainitsevat harjoittelevansa oppilaiden kanssa epätäydellisyyden sietämistä ja opettavansa, että taiteessa varsinaisesti mikään ei ole väärin.

Myös oppilaan innovatiivisuuden ja onnistumisen huomaamista pidetään tärkeänä. Kolme opettajaa mainitsee vastauksissaan positiivisen kannustavan palautteen tarjoamisen oppilaille. Yksi opettaja mainitsee palautteen oikea-aikaisuudesta, ja toinen mainitsee palautteen myös keinona ”hoksauttaa” oppilaille omaa edistymistä taiteellisessa työskentelyssä. Jotta lapsi tai nuori voi kehittyä taiteen tekemisessä ja saada itsevarmuutta taiteilijana, lapsen täytyy saada positiivisia onnistumisen kokemuksia tuottaessaan taidetta. Tämä pätee kaikkien lasten kohdalla, riippumatta lapsen lähtötasosta tai rajoitteista tehdä taidetta. (Earle & Curry, 2017, s. 6–7).

Aito ilo oppilaan työstä kannattaa näyttää heti kun sen hetki on!

Näkisin, että edellä kuvattu työskentelytapa, jossa on väljyyttä työskentelyssä, auttaa varmasti oppilasta paremmin löytämään niitä tekniikoita, joista pitää, ja löytämään ns. ”oman juttunsa”. Se yhdistettynä rakentavaan ja kannustavaan palautteeseen auttaa oppilasta itseäänkin huomaamaan onnistumisen hetkiä ja omia vahvuuksiaan. Oppilaan saadessa positiivisia onnistumisen kokemuksia oppimisesta ja oppimistilanteista, vahvistuu positiivinen mielikuva itsestä oppijana (Parikka ym., 2017, s. 18–19). Kuvataiteen opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että kuvataiteen opetuksen eriyttämisen lähtökohtia on, että taideoppimiselle luodaan turvallinen ja rohkaiseva ilmapiiri (Opetushallitus, 2014, s. 268.) Opettajan palautteen avulla oppilas voi myös oppia suhtautumaan taiteeseen kokeellisesti ja rohkeasti, jolloin ei haittaa, että joskus epäonnistuu.

6.6 Tutkimuksen tulokset

Tutkielman alussa asetin itselleni tutkimuskysymykseksi: millaisia pedagogisia ratkaisuja ja opetuksen eriyttämistä opettajat tekevät kuvataiteen oppitunneilla? Alkuasetelmässäni ajatukseni tutkimuksesta oli varsin konkreettinen ja käytännönläheinen, ja toivoin saavani monipuolisia käytännön vinkkejä, miten opettajat toimivat työssään. Pian jo aineiston analysointivaiheen alussa huomasin, että saamani aineisto tarjosi kuitenkin paljon laajempaa näkökulmaa opetuksen eriyttämiseen kuvataidetunneilla. Tutkimukseeni saamat tulokset jakautuivat aiemmin luvussa 5 eriteltyihin viiteen teemaan. Viisi teemaa, jotka tutkielmani aineistosta nousivat, olivat tavoitteiden asettelu kuvataidetuntien opetukselle, moniaistisen näkökulma kuvataidetunnilla, monipuoliset strukturoinnin keinot sekä yhteisöllisyyden ja sosiaalisuuden tukeminen, vapaus valita ja mahdollisuus onnistua. Nuo viisi teemaa kyllä kaikki sisälsivät enemmän tai vähemmän tutkimuksen alkuvaiheessa hakemiani käytännön vinkkejä ja toimintamalleja, mutta merkittävämpinä aineistosta nousee opettajien näkökulmat tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen suunnitteluun ja opetuksen järjestämiseen.

Strukturin keinot olivat isoin konkreettisten keinojen kokonaisuus, jota tutkielman aineistosta nousi. Strukturoinnin keinoja näkyi tavalla tai toisella jokaisen opettajan antamassa vastauksessa. Strukturoinnin intensiteetti ja opetuksessa strukturoitavat osat vaihtelivat oppilaiden tarpeiden mukaan. Useassa vastauksessa esiin noussut kuvallinen toimintastrukturi vaikutti olevan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimiessa selkein ja havainnollistavin tapa strukturoida opetusta ja tukea oppilasta. Kuitenkin myös sanallinen strukturi ja kirjoitetut ohjeet työn tekemiseen nousivat opettajien vastauksista esille, ja opettajien vastaukset tuovat esiin mahdollisuuden käyttää näitä kahta strukturoinnin tapaa rinnakkain. Opetuksen strukturointi hyödyttää useita oppilaita. Strukturi voi olla henkilökohtainen yhtä oppilasta ja hänen työskentelyään tukeva, mutta kokonaisvaltaisesta lisäystä opetuksen strukturoinnista ei ole haittaa kenellekään, vaan se on hyödyllistä useimmille oppijoille. Eteenkin, jos huomataan, että oppilas voisi tarvita koulunkäyntiinsä enemmän tukea. (Parikka ym., 2017, s. 74).

Opettajat strukturoivat opetusjaksojaan kuvataiteen sisältöjen avulla antaen oppilaille tietoa tulevista oppitunneista ja kokonaisuuksista, mutta enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla opetusjaksoja strukturoitiin ympäröivän maailman avulla esimerkiksi juhlapyyhiin ja vuodenaikoihin liittämällä. Kummassakin strukturoinnin ja jäsentelyn tavassa kuitenkin voidaan ajatella olevan kyse paitsi selkeän struktuurin luomisesta, myös opetuksen eheyttämisestä. Opetuksen eheyttämistä voi olla opetuksen jaksottaminen samaan teemaan/aiheeseen liittyvät asiat peräkkäin opeteltaviksi (Opetushallitus, 2014, s. 31). Kyselyyn vastanneet kuvataiteen opettajat vaikuttivat tekevän tätä jäsentäen opetusjaksojaan kuvataiteen sisältöjen kautta. Opetuksen eheyttämistä on myös, jos samaa teemaa opiskellaan useammalla oppitunnilla yhtäaikaaisesti tai eheyttynä kokonaisopetuksena, kuten esiopetuksessa tai erityisopetuksessa voitaisiin tehdä (Opetushallitus, 2014, s. 31). Enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa ja toiminta-alueittaisessa opetuksessa kuvataidetta opettavat opettajat toimivat tällä tavalla käsitellen ympäröivää maailmaa ja vuodenaikaa myös kuvataiteessa.

Tavoitteiden asettelun näkökulmasta tutkimukseni tuo näkökulmia siihen, millaista kuvataideopetus voi olla erilaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen piirissä. Vaikka opetusta ohjaavat tavoitteet muodostavat eroavaisuuksia siihen, kuinka kuvataidetunneilla toimitaan ja millaisia sisältöjä oppitunnin osaksi tietoisesti tuodaan, kaikilla opettajilla oli paljon keinoja vastata oppilaiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin, jotka ilmenivät kuvataiteen oppitunneilla. Toiminta-alueittaisessa opetuksessa oppilaiden yksilölliset tavoitteet ja niihin liittyvien taitojen harjoittelu oli tärkeä osa kuvataiteen oppitunteja. Yleisopetuksen kuvataiteen opetussuunnitelman mukaan etenevät opettajat vastasivat enemmän oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, jotka tulevat ilmi kuvataiteen tunnilla, eikä kokonaisvaltaista kasvun ja kehityksen tukemista mainittu opettajien vastauksissa.

Samankaltaista kahtiajakoa oli nähtävillä myös moniaistisuus teeman alla. Moniaistisuuden ja moniaististen elementtien hyödyntämisen kautta voidaan tukea kokonaisvaltaista oppimista, mikä tunnistettiin erityisesti erityisopetuksen ja toiminta-alueittaisen opetuksen puolella. Aistikokemusta pidettiin tärkeänä osana toiminta-alueittaisen opetuksen kuvataidetunteja. Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat kuitenkin tunnistivat ja ottavat aistimaailmaan liittyvät erityistarpeet huomioon opetuksessaan. Moniaistisuuteen liittyvät

haasteet siis tunnistetaan opetuksessa hyvin, mutta moniaistisuuden tuomat mahdollisuudet nähdään paremmin toiminta-alueittaisen opetuksen ja erityisopetuksen puolella.

Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat pitävät myös yhteisöllisyyden luomista ja hyvien sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden rakentamista tärkeänä osana kuvataidetunteja. Yhtenä suurena aineistosta nousseena asiana on yhdessä tekeminen, joka ilmeni monissa muodoissa kyselyyn vastanneiden opettajien kuvataidetunneilla. Esiin nousi erilaisia toimintatapoja, joilla luokan sosiaaliseen ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen pyritään vaikuttamaan esimerkiksi, kuvakommunikaatio ja käyttäytymistä ohjaavat muistutukset luokassa. Kyselyyn vastanneet opettajat tunnistavat luokassa olevien aikuisten ohjauksen tärkeyden hyvän sosiaalisen ilmapiirin luomisessa.

Opettajien vastauksista välittyi, että he haluavat järjestää jokaiselle oppijalle mahdollisuuden onnistua kuvataiteen tunneilla, ja erilaiset yksilölliset opetusvälineet ja järjestelyt ovat keino taata oppilaiden onnistuminen. Onnistumisen kokemukset opetuksessa vahvistavat oppilaan positiivista mielikuvaa itsestä (Parikka ym., 2017, s. 18–19). Opettajat tarjoavat oppilailleen moninaisia ja luovia keinoja tehdä taidetta, ja laaja kirjo erilaisista käytännön välineistä ja järjestelyistä tuli esille tämän tutkielman vastauksissa. Ohjaavien aikuisten tärkeys tunnistetaan myös yksilöllisten opetusjärjestelyjen ja yksilöllisen ohjaamisen näkökulmasta. Aikuisten tuki visuaalisen maailman havainnoinnin opettelussa sekä erilaisten tekniikoiden harjoittelussa mahdollistavat kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä sen, että oppilas pystyy kartuttamaan taiteellisia valmiuksiaan tehdä ja kokea taidetta ja visuaalista kulttuuria. Visuaalisen maailman ymmärrys ja tekniikoiden tunteminen luo myös pohjaa sille, että oppilas saa mahdollisuuden tehdä erilaisia valintoja kuvataiteen tunnilla.

Onnistumisien lisäksi opettajat näkevät kuvataidetunnit paikkana vaikuttaa ja harjoitella valintojen tekemistä. Oli kyse sitten konkreettisemmasta asiasta kuten värin valinnasta tai isommista ilmaisullisista ratkaisusta, opettajat järjestelivät opetusta niin, että oppilas pääsee tekemään valintoja liittyen kuvataidetyöhönsä. Oppilaan mahdollisuudet valita ja vaikuttaa oman kuvataidetyöhönsä luovat pohjaa vaikuttamisen mahdollisuuksille myös kuvataidetunnin ulkopuolella. Ne harjoittavat oppilaan kykyä kertoa omaa mielipidettään ja

tuoda omaa näkökulmaa esille. Nämä yhdistettynä kuvataidetunneilla yhdessä käytäviin keskusteluihin, auttavat oppilasta kertomaan omasta kuvataidetyöstään, omista valinnoista ja mielipiteistään.

Tutkielmassa esiin nousseet teemat muodostavat yhdessä varsin hyvän oppimisen tuen kokonaisuuden, jossa on nähtävillä oppilaan oppimisen tukemisen ohjaavia peruseriaatteita. Opettajat tarjoavat oppilailleen positiivisia onnistumisen kokemuksia oppimistilanteissa, hyödyntävät opetuksessaan kokemuksellisia ja moniaistista elementtejä tarjotakseen kaikille oppijoille sopivaa materiaalia, suunnittelevat opetuksen järjestämistä oppilaslähtöisesti, ja varmistavat oppitunneilla olevan yhdessä tekemistä, yhteisöllisyyttä ja kaikkien oppilaiden osallisuutta tukevia opetusratkaisuja. Kaikki tämä tukee oppilaan kasvua omaksi itsekseen, oppimista kuvataiteessa sekä oppimista kokonaisvaltaisesti. (Parikka ym., 2017, s. 18–19, 74; Jylhä, 2007, s. 204; Kerola, 2001, s. 69–101; Opetushallitus, 2014, s. 268). Riippumatta siitä millaisessa toimintaympäristöissä opettajat työskentelivät, minkälaisia oppilaita heidän opetuksessaan oli ja millaisia tuen tarpeita oppilaille oli tai mikä oli opettajan koulutustausta, opettajat toivat loppuen lopuksi hyvin samankaltaisia asioita esille omasta opetuksestaan.

Kuvataide vaikuttaisi tämän tutkielman pohjalta olevan sellainen oppiaine, jolla on oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen kannalta paljon tarjottavaa. Kuvataiteen tekeminen sekä kokeminen on mahdollista kaikille tuen tarpeista huolimatta, mutta kuten tähän tutkielmaan vastanneet opettajat tuovat vastauksissaan ilmi, siihen tarvitaan moninaisia ja luovia keinoja, jotka suunnitellaan aina oppilaan tarpeita vastaaviksi. Samalla tutkielma tuo esiin niitä opetuksen osa-alueita, joita kuvataidetta opettavan opettajan on hallittava kohdatessaan tukea tarvitsevia oppilaita kuvataideluokassa.

Yhteenvetona kaikista tutkielmassa nousseista teemoista voisi sanoa, että opettajat pyrkivät tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa järjestämään ehyitä ja selkeitä oppimiskokonaisuuksia, joissa mahdollistetaan jokaisen oppilaan onnistuminen hänen omista lähtökohdistaan. Kyselyyn vastanneet opettajat pyrkivät tukemaan oppilaan sosiaalisia taitoja ja sosiaalista asemaa omassa ryhmässä ja yhteisössään, ja pyrkivät tarjoamaan oppilailleen mahdollisuuksia vaikuttaa heidän ympäristöönsä.

7. Pohdinta

Tutkielmani loppupäätelmässä korostuu erilaisten opettajien ammattitaito tarjota erilaisille oppijoille tukea heidän koulunkäyntiinsä. Alkuasetelmissa toivoin tutkielmani toimivan kurkistuksena erilaisille kuvataiteen oppitunneille, joka avaisi opettajien keinoja tukea oppilaitaan kuvataiteen oppimisympäristössä. Uskon tutkielmani onnistuneen näiltä osin, jokseenkin tuo ”kurkistusikkuna” antoi laajemman näkökulman kuin olin odottanutkaan.

Vaikka itselläni oli jo tutkielman alkuvaiheessa laajaa tietämystä sekä työkokemusta erityispedagogiikasta sekä kuvataiteen opettamisesta erityisryhmille, huomasin tutkimusta tehdessä oman näkemykseni kyseisestä kentästä laajenneen. Huomaan ajattelevani kuvataiteen opetusta nyt laajempaan oppilaslähtöisenä kokonaisvaltaista kehitystä tukevana kokonaisuutena. Koen tutkielmassa nousseen opettajien ajatusmaailman onnistuneiden taiteen oppimiskokemuksien mahdollistajana varsin samaistuttavaksi näkökulmaksi, ja huomaan nyt paremmin myös oman ammattitaitoni monenlaisten luovien pedagogisten ratkaisujen tarjoajana. Tutkimuksesta nousseet opettajien tavat tukea oppilaitaan kuvataiteen tunneilla toivat kuitenkin lisää ”työkaluja opettajan työkalupakkiini” laajentamalla käsityksiäni erilaisista tukitoimista, joita oppitunneilla saattaa nähdä. Tutkielmani auttoi minua myös hahmottamaan erityistaiteen kenttää, erityisryhmien kanssa tehtävää taidetta sekä erilaisten taiteentekijöiden asemaa yhteiskunnassa laajemmin.

Tutkielmaa tehdessäni olen noudattanut myös tutkimuseettisiä periaatteita. Kyselyyn vastanneilta opettajilta varmistettiin kyselylomakkeen lopussa olleella erillisellä kysymyksellä lupa käyttää vastauksia osana pro gradu -tutkielmaa. Vastaajien anonymiteetti on säilytetty tutkimuksessa. Tutkimus myös eteni alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaan. Tutkielmani toteutuksen loppupuolella pystyn kyseenalaistamaan toteutunutta tutkimusta, sekä sen vaiheita. Tutkimuksessa käytettyä kyselylomaketta jälkeenpäin tarkas-

tellessa, kysymyslomakkeen kysymysten asettelu saattoi jossain määrin vaikuttaa saamiini tuloksiin johdattelemalla opettajia tietynlaisiin vastauksiin. Toisaalta useampi tutkielman tuloksiin nousseista teemoista esimerkiksi sosiaalisuus ja yhteisöllisyys sekä moniaistisuus teemat nousivat esille useissa kyselylomakkeen kysymyksessä huolimatta siitä, että niihin kohdistuneita tarkempiakin kysymyksiä oli kyselylomakkeella. Toisenlainen aineiston keräämisen metodi olisi voinut antaa myös erilaisia tuloksia, sillä kyselylomakkeella vastausten keräämisessä opettajilla on ollut aikaa muotoilla vastauksiaan haluamallaan tavalla. Esimerkiksi oppituntien havainnointi olisi voinut nostaa eri tavalla esiin konkreettisia toimintatapoja, joita opettajilla on kuvataiteen oppitunneilla, tai sitä kuinka erilaiset oppijat oikeasti kohdataan kuvataidetuoneilla.

Koen tutkimukseni olleen hyvin ajankohtainen kuvataidekasvatuksen kentällä. Erityispedagogiikasta sekä kasvatustieteistä löytyy paljon kirjallisuutta erilaisille oppijoille järjestettävään tukeen. Myös taidekasvatuksen kirjallisuudesta löytyy kirjallisuutta yleisesti taiteen opettamisesta ja taiteessa oppimisesta, mutta erityispedagogiikan ja taidekasvatuksen yhdistävää kirjallisuutta löytyy vähemmän. Olen tehnyt kandidaatin tutkielman myös samankaltaisesta erityispedagogiikka ja kuvataidekasvatus teemojen muodostamasta kokonaisuudesta. Kandidaatin tutkielman ja tämän pro gradu -tutkielman toteutumisen välissä oli useampi vuosi, ja ilokseni olen saanut huomata erityispedagogisen näkökulman taiteen opettamisessa sekä erityistaiteen kirjallisuuden lisääntyneen. Myös esimerkiksi erityistaiteen asema ja tukea tarvitsevien taiteilijoiden osallisuus taiteen ja kulttuurin kentällä tunnustetaan mielestäni paremmin kuin aiemmin. Koen, että oma pro gradu tutkielmani täydentää omalta osaltaan erityistaiteen parissa käytävää keskustelua.

Jo tutkimuksen analyysivaiheessa huomasin, että tutkielmaani muodostui jossain määrin vastakkainasettelua toiminta-alueittaisessa opetuksessa sekä yleisopetuksessa tapahtuvan kuvataiteen opetuksen välille. Tämä voi mielestäni johtua omasta tutkijan positiostani ja omasta työhistoriasta toiminta-alueittaisen opetuksen piirissä. Tunnen sen kentän hyvin, joten tutkijana huomaan selkeästi erot minulle tutumman toiminta-alueittaisen opetuksen sekä erilaisessa toimintaympäristössä tapahtuvan yleisopetuksen kuvataiteen välillä.

Eroavaisuuksia ilmi tuonut näkökulma on kuitenkin aineistolähtöinen, ja sävy, jolla toiminta-alueittaisessa opetuksessa toimivat opettajat puhuvat kuvataiteen opetuksesta on aineistosta selkeästi havaittavissa.

Tässä tutkielmassa nousi esiin, että moniaistisuuden mahdollisuudet sekä kuvataideopetuksen mahdollisuudet kokonaisvaltaisen oppimisen kannalta tunnustetaan erityisopetuksen puolella. Tämä saa minut ajattelemaan, että jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia myös tarkemmin sitä, miten erityisopettajat tai toiminta-alueittaisen opetuksen erityisopettajat näkevät kuvataiteen. Vaikka oppiaineista on toiminta-alueittaisessa opetuksessa luovuttu, taide- ja taitoaineet ovat silti mukana oppilaiden lukujärjestyksissä. Erilaisten arjentaiteiden ja hyvinvointia tukevaa toimintaa sisältyy luonnollisesti esimerkiksi kotitalouden ja liikunnan opetukseen, mutta olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin myös juuri kuvataiteessa harjoiteltavia taitoja ja toiminta-alueisen opetuksen tavoitteiden asettelua osana kuvataiteen opetusta. Suhtautuvatko toiminta-alueittaisen opetuksen erityisopettajat kuvataiteeseen mukavana puuhasteluna kuntouttavalla työotteella, jossa kuvataideopetuksen välineellinen arvo tunnustetaan, vai onko kuvataiteella muita esimerkiksi taiteellisen ilmaisun kehittämisen tavoitteita. Samaa pohdintaa tuli esiin teoreettiseen viitekehykseen perehtyessäni myös esimerkiksi Kettuki Ry:n julkaisuissa, jossa tuotiin esiin näkökanta, että erityisopetus näkee usein kuvataiteen välineellisen arvon, eikä niinkään taiteellisia tavoitteita. Tutkielman kyselyyn vastasi myös opettaja, jonka ryhmässä oppilaille oli kuvataiteen oppimäärää yksilöllistetty. Mielenkiintoista olisi tutkia, mitkä kuvataiteen opetuksen tavoitteista nousevat erilaisten oppilaiden kohdalla yksilöllistettyjen tavoitteiden tärkeimmiksi opittaviksi asioiksi.

Tutkielman loppuvaiheissa päätin nostaa koko työn pääotsikoksi aineistosta koko tutkielmaa kuvaavan lausahduksen: ”Kuviksessa pitää kaikkien voida onnistua ja kokea, että pärjää”. Mielestäni se kuvaa hyvin kuvataiteen mahdollisuuksia tarjota onnistumista ja oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä tukevia kokemuksia. Kuvataide on mahdollista kaikille, kun taiteen tekemistä ohjaavat henkilöt ja kanssakulkijat omaavat keinoja tukea jokaista taiteen tekijää.

Lähteet

Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet*. Akatiimi oy. Haettu 25.4.2023 osoitteesta: <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>

Anttila, P. (2005) *Ilmaisu, Teos, Tekeminen ja Tutkiva toiminta*. Hamina. AKATIIMI Oy

Earle, K. & Curry, G. (2017). *Addressing special educational needs and disability in the curriculum: Art* (Second edition.). Routledge.

Fadjukoff P. (2007). Oppimateriaali yksilöllistämisen tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). *Erilainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. (s.257–274). PS-kustannus.

Ikonen, O. & Virtanen, P. (2007). Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). *Erilainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. (s. 241–256). PS-kustannus.

Ikonen, O. & Virtanen, P. (2007). HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). *Erilainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. (s. 275–291). PS-kustannus.

Ikonen, O. & Virtanen, P. (2007). Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.): *Erilainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. (s. 13–25). PS-kustannus.

Jylhä, I. (2007). Ohjaus ja opetustaidot: Oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). *Erilainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. (s. 197–218). PS-kustannus.

Kallio-Tavin, M. (2013). *Encountering self, other and the third: Researching the crossroads of art pedagogy, Levinasian ethics and disability studies*. (Väitöskirja). Aalto University, School of Arts, Design and Architecture.

Kerola, K. (2001). *Struktuuria opetukseen: Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. PS-kustannus.

Haveri, Minna. (2014). Ihmisarvoinen taide – Erityistaidekasvatus ja osallisuuden kulttuuri Lauri Rauhalan ajattelun valossa. Teoksessa E. Heikkilä & T. Tuovinen (toim.): *Uusi taidekasvatusliike*. (s. 105–121). Aalto-yliopisto, Taiteen laitos.

Haveri M. (2016). *HYVIÄ KYSYMYKSIÄ – eettinen erityistaidetoiminta*. Kettuki ry.

Haveri M. & Lilja P. (2022). *Yhdenvertainen taide – hyviä kysymyksiä ja parhaita käytäntöjä*. Kettuki ry.

Moberg, S. Hautamäki, J. Kivirauma, J. Lahtinen, U. Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uudistettu painos.). PS-kustannus.

#NäeNepsy -sivusto. (2023). Haettu 17.5. 2023 osoitteesta: <https://naenepsy.fi/tietoa/tietoa-kaikille-nepsyille/>

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu 14.3.2022 osoitteesta. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N., & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa* (1. painos.). Finn Lectura.

Savikuja T., Hannukainen H., Huhtasalo J., Merilampi S., & Toivonen K. (2022). Aisti-testeettömyys. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi. *Nepsy opas tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. (s.167–176). PS-kustannus.

Puustjärvi A. (2022). Neuropsykiatriset häiriöt – haasteita ja vahvuuksia Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi. *Nepsy opas tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. (s. 15–42) .PS-kustannus.

Puustjärvi A., Savikuja T., Virtanen P. & Mannström L. (2022) Vinkkejä arjen hallintaan. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi. *Nepsy opas tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin*. (s. 129–145). PS-kustannus

Rouhiainen L. (2011). Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa E. Anttila (toim.). *Taiteen jälki Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s.75–94). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 2011.

Äikäs, A., Rämä, I. & Heiskanen, N. (2022). *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus*. PS-kustannus.

Tutkimuskysely oppilaiden oppimisen tukemisesta kuvataidetunneilla

Hei! Olen Lapin Yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelija Anna-Maria Huovinen, ja teen pro gradu tutkimustani erilaisten oppijoiden tukemisesta kuvataidetunneilla. Pro gradu -tutkimuksessani selvitän kuvataidetta opettavien opettajien keinoja tukea erilaisia oppijoita kuvataiteen tunneilla. Kuvataidetta voi opettaa kuvataiteen aineenopettajat, luokanopettajat ja pienryhmien erityisopettajat. Pro gradu -tutkielmani tavoitteena onkin jakaa erilaisten oppijoiden parissa työskentelevien opettajien ammattitaitoa ja käytänteitä, joita he käyttävät kuvataiteen oppitunneilla.

Vastaamalla tähän kyselyyn annat luvan käyttää vastauksia osana pro gradu -tutkimusta. Vastauksia tullaan käsittelemään anonyymisti. Tutkimukseen vastaaminen vie n. 15 min.

Kiitos!

Anna-Maria Huovinen

annamaria.huovinen@gmail.com

Olen... *

- Kuvataiteen aineenopettaja
- Luokanopettaja
- Erityisopettaja
- Muu...

Opetan kuvataidetta... *

- yleisen kuvataiteen opetussuunnitelman (POPS) mukaisesti
- POPS:n mukaisesti, mutta ryhmässä on tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita
- ryhmälle, jossa on erityisen tuen oppilaita, joilla kuvataiteen oppimäärää on yksilöllistetty
- osana pienryhmäopetusta
- osana toiminta-alueittaista opetusta
- Muu...

Opetan vuosiluokkia...

1-2

3-6

7-9

Kuvaile ryhmää/ryhmiä, joille opetat kuvataidetta. Millaisia tuen tarpeita oppilailla on? *

Pitkä vastausteksti

Millaisia strukturoinnin keinoja käytät oppitunneillasi? (Esimerkiksi sanallinen, kirjallinen, kuvallinen, vai joku muu?) Strukturoinnilla tarkoitetaan oppitunnin jäsentämistä ja selkiyttämistä eri tavoin ajan, tilan, toiminnan tai vuorovaikutuksen suhteen.

Pitkä vastausteksti

Millaista strukturointia käytät oppitunnin tehtäviä ohjeistaessasi koko ryhmälle?

Pitkä vastausteksti

Millaisia strukturointia oppitunneillasi on yksittäisen oppilaan tukena?

Pitkä vastausteksti

Strukturoitko kuvataiteen kurssia/opetusjaksoa oppilaille? Jos kyllä, niin miten?

Pitkä vastausteksti

Kuinka tuet ryhmätyöskentelyä ja yhdessä tekemistä oppitunneilla?

Pitkä vastausteksti

Kuinka tuet oppilaan oman ilmaisun kehittymistä?

Pitkä vastausteksti

Kuinka ohjaat ja tuet oppilaista käyttämään erilaisia ilmaisutapoja?

Pitkä vastausteksti

Kuinka ohjaat ja tuet oppilasta visuaalisen maailman havainnoinnissa?

Pitkä vastausteksti

Kuinka ohjaat oppilasta käyttämään ja kokeilemaan erilaisia tekniikoita työssään?

Pitkä vastausteksti

Kuinka tuet aistivammaista oppilasta kuvataiteen oppitunnilla? Kuinka otat huomioon oppilaiden aisti yli- /aliherkkyydet oppitunneilla?

Pitkä vastausteksti

Kuinka tuet kuvataidetunnilla oppilasta, jolla on motorisia haasteita?

Pitkä vastausteksti

Mitä muuta haluat tuoda esiin oppilaiden oppimisen tukemisesta kuvataidetunneilla?

Pitkä vastausteksti

Annann luvan vastausteni käyttöön anonymisti osana pro gradu tutkielmaa *

Kyllä

Ei

Kiitos kyselyyn vastaamisesta!